

Europa fördert Sachsen.
ESF
Europäischer Sozialfonds



Europäische Union

AKADEMISCHE KULTUREN

**ABSCHLUSSSCHRIFT ZUM ESF-PROJEKT
AKADEMISCHE INTEGRATION INTERNATIONALER STUDIERENDER**

GALA REBANE

(UNTER MITWIRKUNG VON ANNE-CORALIE BONNAIRE)

REDAKTION: CHRISTINE STADLER

JUNIORPROFESSUR FÜR INTERKULTURELLE KOMPETENZ

PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT

TECHNISCHE UNIVERSITÄT CHEMNITZ

2020

Inhalt

Einleitung	4
Der internationalisierte Campus	6
Akademische Kulturen: das Leitkonzept	8
Alltagskulturen	12
„Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung“	12
Höflichkeit	13
Kulturelle Konzepte des Selbst	14
Das Gesicht: tiefer als die Haut?	16
Ehrlichkeit	19
Zeitmanagement	22
Pünktlichkeit und Respekt	23
Fragen nach dem Unterricht	24
Selbstorganisation und Selbstständigkeit	25
Studienmotivation	27
Wissenskulturen	29
Was ist Wissen?	29
Wozu ist Wissen gut?	30
Wie wird Wissen hergestellt?	32
Fachkulturen	35
Organisationskulturen	37
Das Hochschulsystem in China	37
Das Hochschulsystem in Indien	38
Studienorganisation	41
Sprechstunden	43
Lehr- und Lernkulturen	45
Lehrformate	45
Sprachliche Barrieren	47
„They know English, but they don't know English“	48
Lerntechniken	49
„Lernen ohne zu denken ist töricht, denken ohne zu lernen ist gefährlich“	52
Prüfungen	54
Plagiat	55
Benotung	57

Akademischer Habitus	59
Erwartungen an die Lehrenden	59
„Es gibt viele, die denken, dass wir ausgenutzt werden“	63
Schlusswort	65
Literatur	66

Einleitung

Die Grundlage dieser Veröffentlichung bilden die zentralen Ergebnisse und Erkenntnisse des durch den ESF (Europäischer Sozialfond)geförderten Projekts zur akademischen Integration internationaler Studierender, das unter der wissenschaftlichen Leitung der Juniorprofessur Interkulturelle Kompetenz zwischen 2016 und 2019 an der TU Chemnitz durchgeführt wurde.

Während der gesamten Projektlaufzeit wurden an den Fakultäten für Maschinenbau, Informatik sowie Elektrotechnik und Informationstechnik, an denen der Großteil aller *Internationals*, v.a. in Masterstudiengängen, immatrikuliert war, Daten erhoben (v.a. in Form von Interviews und Beobachtungen). Eine weitere wichtige Datenquelle boten auch einige von der Juniorprofessur betreute Abschlussarbeiten, in deren Rahmen Feldforschung zu relevanten Themen und Fragestellungen vor Ort stattgefunden hatte und deren Urheberinnen in eine spätere Verwertung ihrer Forschungsdaten im Projekt einwilligten. Insgesamt wurden 49 Interviews mit Studierenden und 19 Interviews mit Lehrenden ausgewertet und u.a. bereits bestehenden empirischen Studien mit einem ähnlichen Fokus gegenübergestellt. Die gewonnenen Einsichten dienten sowohl der konzeptionellen Fortentwicklung des Projekts als auch der Erarbeitung von konkreten praktischen Angeboten und Maßnahmen. An dieser Stelle gebührt allen Protagonistinnen und Protagonisten dieses Projekts noch einmal unser aufrichtiger und herzlicher Dank.

Bereits in der Frühphase des Projekts war deutlich, dass die in den Gesprächen zentral thematisierten Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen den Lehrenden und den internationalen Studierenden weder durch rein sprachliche Aspekte zu erklären waren noch mit dem, häufig bemühten, pauschalen Konzept der ‚nationalen Mentalitäten‘ zielführend bearbeitet werden konnten. Zwar spielen derartige Faktoren selbstverständlich eine Rolle bei Missverständnissen und Problemen im akademischen Alltag. Dennoch verkennt der erstere Erklärungsansatz gänzlich die kulturelle Dimension des menschlichen Denkens und Verhaltens (was aus der fachlichen Perspektive bestenfalls naiv erscheint), während letzterer in ein anderes (nicht weniger bedenkliches) Extrem ableitet und die Ursache aller Differenzerfahrungen im internationalisierten Hochschulalltag ausschließlich in geradezu mythisierten ‚Nationalkulturen‘ vermutet.

Im Rahmen des Projekts wurde dagegen das kontextspezifische Leitkonzept der *akademischen Kulturen* entwickelt, das einerseits den vielseitigen und facettenreichen Herausforderungen der Internationalisierung der Lehr- und Lernsettings mehr Rechnung trägt, andererseits auch einige mögliche Ansatzpunkte für praktische Maßnahmen sichtbar machte. Das Konzept der akademischen Kulturen berücksichtigt neben den national-ethnischen ‚Alltagskulturen‘ ebenfalls die Differenzen der Wissenskulturen, Fachkulturen, Organisationskulturen, Lehr- und Lernkulturen sowie den Aspekt des akademischen Habitus. In der vorliegenden Abhandlung wird sowohl das Leitkonzept selbst geschildert als auch dessen einzelne Dimensionen anhand der gesammelten empirischen Daten verdeutlicht.

Bezüglich der konkreten Inhalte und der jeweiligen Gewichtung einzelner Themen beansprucht diese Schrift weder Vollständigkeit noch allgemeine Gültigkeit. Trotz der Fülle des berücksichtigten empirischen Materials stellt sie punktuelle Einblicke in subjektive Lehr- und Studienpraxis am Wissensstandort zur gegebenen Zeit dar, sodass alle Beobachtungen und

getroffenen Schlüsse in diesem Kontext gelten. Es werden daher auch keine universellen ‚Regeln‘ für einen praktischen Umgang mit den Herausforderungen der Interkulturalität am Campus formuliert. Die konkreten Handlungskontexte und -felder werden sowohl durch individuelle Akteur*innen beeinflusst als auch durch die jeweiligen systemischen Bedingungen, die von Fach zu Fach und von Studiengang zu Studiengang sehr unterschiedlich ausfallen. Eine allgemeine Deutungshoheit über fremde fachinterne Abläufe, Normen und Anforderungen beanspruchen wir nicht. Vielmehr ist das Hauptanliegen dieser Abhandlung, die verschiedenen und miteinander teilweise konkurrierenden Sichtweisen von Lehrenden und Studierenden auf den gemeinsamen akademischen Alltag nebeneinander zu stellen und in ein kritisches Verhältnis zueinander zu setzen. Die stellenweise dennoch ausgesprochenen praktischen Empfehlungen beruhen v.a. auf Vorschlägen, die in Interviews geäußert wurden.

Zum Schluss noch eine Anmerkung zum Text. Zwar orientiert sich die Gesamtstruktur der Schrift am roten Faden des Leitkonzepts der akademischen Kulturen, das in einem separaten Kapitel eingehender geschildert und theoretisch begründet wird. Jedoch wurde darauf geachtet, dass alle Einzelkapitel ohne diesen allgemeinen Theorierahmen verständlich sind und in einer beliebigen Reihenfolge gelesen werden könnten. Da die einzelnen Dimensionen des Leitkonzepts eng miteinander verwoben sind und die besprochenen Themen und Sachverhalte ineinander greifen, ist der Text mit Querverweisen auf weitere relevante Kapitel und Abschnitte versehen, die den jeweiligen Inhalt ergänzen und erweitern.

Gala Rebane und Anne-Coralie Bonnaire

Der internationalisierte Campus

Jede moderne Hochschule wirbt heutzutage mit Bildern von glücklichen Studierenden aus der ganzen Welt. Das damit vermittelte Selbstbild als ein Ort, an dem Diversität gelebt wird, entspricht den geltenden Standards des Hochschulmarketing. Solche Bilder zeigen auch, welche Erwartungen an die vielbeschworene kulturelle Diversität am Campus geknüpft sind: Sie soll unkompliziert, konfliktfrei und für alle bereichernd sein. Sind solche Erwartungen realistisch?

Die Antwort auf diese Frage hängt maßgeblich davon ab, was unter Kultur verstanden wird, aber auch vom jeweiligen Standort und seinen konkreten Rahmenbedingungen. Wo sich kulturelle Vielfalt durch quantitativ messbare, politisch vorteilhafte (hohe) Zahlen ausländischer Studierender bemerkbar macht, wo sie Veranstaltungen mit ‚authentischen Inhalten‘ – Musik und Speisen aus verschiedenen Ländern – ermöglicht, wird sie kaum auf Widerstand treffen. Dass Kultur oft so verstanden wird, zeigt exemplarisch die verbreitete Ansicht, dass *„mehr Events, an denen die internationalen Studierenden ihre Kultur präsentieren könnten“*,¹ ‚Integration‘ befördern würden. Außerdem wurde in einem Interview die Ursache der Schwierigkeiten internationaler Studierender im Studium ausschließlich in der Sprache vermutet, denn: *„Kultur ist nicht so wichtig, da Deutschland ein freies Land ist und alle Kulturen akzeptiert.“*² In diesem Sinne ist Akzeptanz jedoch auf fremdkulturelle Aspekte begrenzt, die die Freizeitgestaltung (v.a. deutscher Teilnehmender) bereichern.

Viel weniger akzeptiert sind dagegen Eigentümlichkeiten internationaler Studierender, die sich im Alltag bemerkbar machen und den Universitätsbetrieb stören. Lehrende der TU nannten eine Reihe solcher Eigenarten: das angenommene Desinteresse der *Internationals* am Austausch mit deutschen Kommiliton*innen, ihre augenscheinliche Passivität in den Lehrveranstaltungen, diverse Fauxpas in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation, schlechte Studien- und Selbstorganisation, auffallende ‚Faulheit‘ und ‚Verlogenheit‘. Verbreitet war auch die Ansicht, dass der ‚Nationalcharakter‘ der jeweiligen Studierendengruppen, der als ihre geradezu angeborene kollektive Veranlagung verstanden wurde, ihr Verhalten zentral steuere: *„Chinesen sind von Natur aus zurückhaltend“*,³ ‚Indern‘ mangle es grundsätzlich an Problemlösungsorientierung, daher wären sie *„nicht als Arbeitskräfte einsetzbar“*;⁴ darüber hinaus seien die *Internationals* *„ein bisschen faul“*.⁵ Auch wurden deren Schwierigkeiten im Studium manchmal als selbstverursachte – und damit auch eigenverantwortlich zu lösende – Probleme aufgefasst: *„Die kommen nach Deutschland und müssen damit rechnen, dass hier [eine] gewisse deutsche Kultur [erwartet wird] [...] entweder sie passen sich an oder es knallt“*.⁶

Angesichts solcher Äußerungen mag es sinnvoll erscheinen, die berichteten Probleme nicht primär in kulturellen Unterschieden zu verorten, sondern stattdessen über Machtasymmetrien, Diskriminierung und Alltagsrassismus zu sprechen und den Weg zur Internationalisierung auf

¹ Gleim & Pajonk 2017; L04: 79f. Hier und bei anderen Zitaten aus Interviewtranskripten werden die Interpunktion und Rechtschreibung für bessere Lesbarkeit ggf. geringfügig angepasst.

² Ebd.; L02: 73f.

³ Ebd.; L04: 116.

⁴ Ebd.; L03: 67f.

⁵ Projektinterne Daten; Interviews mit ET/IT-Lehrenden, IP 5: 10.

⁶ Gleim & Pajonk 2017; L03: 106-112.

dem Campus mit Hilfe von Toleranzkursen⁷ statt mit primär interkulturellen Angeboten zu beschreiten⁸ (vgl. → „**Es gibt viele, die denken, dass wir ausgenutzt werden**“).

Dies ist in vielerlei Hinsicht legitim. Dennoch würde ein derartiger Ansatz zum einen nur dem Teil der Gesamtlage Rechnung tragen, der mit individuellen Einstellungen der deutschen Lehrenden zusammenhängt. Zum andern würden dabei alle Differenzen in der alltäglichen Lehrpraxis und Kommunikation auf rein persönliche Eigenschaften zurückgeführt, was die Vielfalt der Kulturen wiederum mit kaum mehr als Musik und Kulinarik gleichsetzt. Insofern klammert eine solche Sichtweise geteilte Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsmuster von verschiedenen Gruppen und Kollektiven genauso aus, wie pauschale Annahmen einer ‚Kollektivseele‘ anderer Völker die Individualität ihrer einzelnen Vertreter*innen verkennen. Schließlich bedeutet Toleranz buchstäblich nur Duldung. Auf Differenzen möglichst ohne negative Gefühle und diskriminierende Handlungen zu reagieren, ist zwar eine zentrale Voraussetzung für ein friedliches soziales Miteinander. Doch mit Andersheit positiv und produktiv umgehen zu können, sodass sie tatsächlich zur Bereicherung werden könnte, wäre ein weiterer Schritt. Neben einer wertschätzenden Einstellung und Offenheit setzt er auch tieferes Verständnis dessen voraus, was die ‚Andersheit‘ überhaupt ausmacht und worin mögliche Potentiale kultureller Vielfalt liegen.

⁷ Kritische Anmerkung durch eine*n andere*n Interviewpartner*in; Feldforschungsnotizen.

⁸ Gleim & Pajonk 2017, L05: 340f.

Akademische Kulturen: das Leitkonzept

Als Erstes muss gefragt werden, mit welchen unterschiedlichen ‚Kulturen‘ wir im akademischen Umfeld eigentlich zu tun haben. Bereits die Annahme, dass deutsche Universitätsangehörige die gleichen Werte, Ziele und Verhaltensmodelle wie Vertreter*innen anderer Berufe oder Institutionen in Deutschland haben, – also dass alle einheimischen Hochschulakteur*innen eine einheitliche ‚deutsche Nationalkultur‘ vertreten – wäre nicht haltbar. Akademiker*innen lassen sich von Nichtakademiker*innen in ihren Motivationen und Werthaltungen genauso unterscheiden wie Studierende von Lehrenden, wissenschaftliches Personal von Verwaltungsangestellten, Geisteswissenschaftler*innen von Naturwissenschaftler*innen, Mathematiker*innen von Physiker*innen, Maschinenbauer von Maschinenbauerinnen. Ein gemeinsamer Nenner lässt sich zwar in bestimmten Situationen womöglich finden oder aushandeln, wie beispielsweise beim gemeinsamen Mitfiebern und Jubeln während internationaler Sportwettkämpfe. Im profilierten Hochschulalltag sind die Unterschiede zwischen verschiedenen Interessengemeinschaften und Kollektiven jedoch oft viel stärker und wirkmächtiger als die Gemeinsamkeiten. Dasselbe trifft auf ausländische Studierende aus anderen Ländern zu. Auch diese dürfen nicht, losgelöst von jeglichem Kontext, als typische Vertreter*innen ihrer jeweiligen Landes- und ethnischen Kulturen wahrgenommen werden.

Jeder Mensch gehört gleichzeitig mehreren unterschiedlichen Kollektiven an. Eine konkrete Situation entscheidet darüber, welche Werte stärker priorisiert und in welches Verhalten diese übersetzt werden. In diesem Sinne kann man von ‚*small cultures*‘⁹ sprechen: zusammenhängenden sozialen Gruppen bzw. Wertegemeinschaften, die nicht zwingend in einem direkten Bezug zu einer traditionellen Länderkultur stehen und auch durchaus transnational (u.a. auch Online-Communities) sein können. Zwischen diesen ‚kleinen Kulturen‘ navigieren wir täglich, indem wir uns zwischen verschiedenen sozialen Kontexten bewegen und unsere jeweilige soziale Rolle wechseln: vom Familienvater zum Abteilungsleiter, von der Lehrerin zur Hobbyanglerin, vom Dienst im Ordnungsamt zum Rendezvous. So wird in einer Situation die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Schicht für das Selbstbild, die Selbstpräsentation und die Kommunikation mit anderen zentral; in einem anderen Kontext könnten es dagegen das Geschlecht, der Beruf, politische Ansichten oder Hobbys sein, die das jeweilige Verhalten maßgeblich beeinflussen. Wir spielen im Alltag also unterschiedliche soziale Rollen, die zum einen von unserer Persönlichkeit, zum andern von kontextuellen Einflussfaktoren (mit-)geprägt werden. Die nationale bzw. ethnische kulturelle Zugehörigkeit ist nur eine unter vielen – und in etlichen Situationen kaum oder sogar überhaupt nicht wichtig.

Im akademischen Umfeld kann man das Konzept der *small cultures* als *akademische Kulturen* bezeichnen, die sich in Interaktionen zwischen Studierenden und Dozenten, zwischen Fachkolleg*innen, zwischen Vertreter*innen unterschiedlicher Disziplinen, aber auch zwischen Akademiker*innen und Nichtakademiker*innen gestalten und auswirken. Dabei wird zum einen der Zusammenhalt mit dem eigenen jeweils relevanten Kollektiv betont und bestätigt, zum andern werden dabei Abgrenzungen von anderen Kollektiven vorgenommen.

⁹ Holliday 1999.

Im internationalen Vergleich wird die Frage noch viel komplexer. Unterschiedliche historische Bildungstraditionen und nationale Bildungssysteme, das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Religion, die soziale, wirtschaftliche und politische Lage einzelner Länder führen zu sehr unterschiedlichen Ausprägungen akademischer Kulturen.

Es gibt bislang keine etablierte Definition von akademischen Kulturen; auch keine systematischen Versuche, dieses Themenfeld analytisch zu erschließen. Im Folgenden wird das Konzept dargestellt, das im Rahmen unseres Projekts zur akademischen Integration internationaler Studierender entwickelt wurde.

Akademische Kulturen sind demnach spezifische Orientierungssysteme, die mit entsprechenden Praktiken in verschiedenen Hochschulkontexten einhergehen. Sie erfüllen für unterschiedliche Akteur*innen sinnstrukturierende, bedeutungsschaffende und handlungsleitende Funktionen. Akademische Kulturen entstehen und entwickeln sich in Wechselwirkungen zwischen Alltagskultur(en) und dem akademischen Habitus, Wissenskultur(en), Fachkultur(en), Organisationskultur(en) sowie Lehr- und Lernkultur(en). Diese Wechselwirkungen finden stets im Spannungsfeld zwischen der globalen, der staatlichen und der lokalen Ebene statt.

In diesem analytischen Modell wird zwischen sechs Dimensionen unterschieden.

- **Alltagskultur(en)**

Diese Kategorie entspricht weitgehend dem traditionellen Verständnis von ‚nationalen‘ bzw. ethnischen Kulturen. Im vorliegenden Zusammenhang geht es z.B. um dominante Erziehungsideologien, normative Regeln der Alltagskommunikation, den Umgang mit der Zeit und die ihnen zu Grunde liegenden Werte.¹⁰

- **Akademischer Habitus**

Der Habitusbegriff ist hochkomplex und wird häufig in Verbindung mit den gesamten Praktiken der Lebensführung diskutiert. Der akademische Habitus im Speziellen wird in der Forschung manchmal auch als *academic culture* bezeichnet. Um eine terminologische Verwirrung zu vermeiden, wird hier ausschließlich der erstere Begriff verwendet. Den akademischen Habitus zeichnet u.a. eine nicht rein zweckrationale Einstellung zu Bildung und Wissen zentral aus. Die Fragen, die in diese Kategorie fallen, sind z.B.: Wozu strebt man formale Bildung an? Welche Werthaltungen und Motive verbindet man mit einem Studium? Welche normativen Vorstellungen über gebildete Menschen existieren, welche Erwartungen an Bildung und Studium, sowie an das Verhalten von gelehrten Menschen herrschen gesellschaftlich vor?

- **Wissenskultur(en)**

bzw. epistemische Kulturen oder Wissensordnungen. Die zentralen Fragen, an denen sich der Begriff der Wissenskulturen orientiert, sind: Was ist Wissen? Wie entsteht Wissen?

¹⁰ Zentral könnte hier die Forschung von Geert Hofstede und Edward T. Hall zu Kulturdimensionen, sowie Alexander Thomas' Operationalisierungen von Kulturstandards angeführt werden. Trotz der berechtigten Kritik an solchen Modellen muss dennoch eingeräumt werden, dass bestimmte Werte und Normen in zentralen gesellschaftlichen Institutionen – Ämtern, religiösen und Bildungseinrichtungen etwa – verankert werden und dadurch eine gewisse Langlebigkeit erlangen. Dies legt nahe, dass ein Großteil der Gesellschaft sie als zumindest implizite Wissensbestände nachhaltig verinnerlicht. Unter welchen konkreten Bedingungen und bis zu welchem Grad sie tatsächlich handlungsrelevant werden, steht dabei allerdings auf einem anderen Blatt.

Welche Wissensformen sind mehr, welche weniger legitim? Wer sind gesellschaftlich anerkannte Wissensträger (epistemische Autoritäten)? Im Gegensatz zu Fachkulturen (s.u.) werden in dieser Kategorie diejenigen Wissensordnungen und -traditionen angesprochen, die v.a. in traditionellen Glaubenssystemen der jeweiligen Gesellschaften verankert und nicht als Ergebnis der fachlichen Binnendifferenzierung in Bildungs- und Forschungseinrichtungen entstanden sind.

- **Fachkulturen**

Fachkulturen bezeichnen hier in erster Linie die epistemischen Merkmale verschiedener Disziplinen, wie z.B. ihre etablierten Erkenntnisziele, Methodologien und Formen der Arbeitsorganisation.¹¹ Auf diesen beruhen z.T. auch die jeweiligen fachspezifischen Verhaltenscodes und Kommunikationspraktiken, sowie die Kriterien der Grenzziehung zwischen einzelnen Fächern, Studiengängen und Fachrichtungen.

- **Organisationskultur(en)**

Darunter werden spezifische Netzwerke interner Strukturen und Prozesse verstanden, die die Selbstwahrnehmung einer akademischen Einrichtung und ihrer Angehörigen prägen und aufrechterhalten. Sie werden u.a. durch Machtgeflechte, Organisation der internen Arbeits- und Kommunikationsabläufe, Rituale und Routinen, ferner auch eine Kernidee – das ‚Paradigma‘ der jeweiligen Institution – geformt.¹² Diese Kategorie zielt u.a. auf existierende Hierarchien, Verpflichtungen und Zuständigkeiten verschiedener Hochschulakteur*innen sowie routinierte Organisations- und Arbeitsabläufe ab.

- **Lehr- und Lernkulturen**

Diese sind schließlich als Praktiken der Wissensaneignung und des Wissenstransfers in Lehr- und Lernsettings zu verstehen. In diese Kategorie fallen sowohl unterschiedliche Lehr- und Lernstile als auch die dominanten methodisch-didaktischen Ansätze und Formate im Unterricht und bei Prüfungen.

Dieses analytische Modell ermöglicht einen differenzierten Zugang zum Phänomen akademischer Kulturen sowohl in der Forschung als auch in der Hochschulpraxis. Seine besonderen Vorteile bestehen zum einen darin, dass es die Wahrnehmung von Interkulturalität an der Hochschule von der verkürzten Kulturalisierung im Sinne von ‚ethnischen Unterschieden‘ bzw. ‚nationalen Mentalitäten‘ größtenteils befreit. Indem es neben den traditionellen kulturellen auch soziale und strukturelle Faktoren mit einschließt, trägt dieses Modell zum ändern auch dem multifaktoriellen Charakter der akademischen Kulturen in vollem Maße Rechnung. Wie die nachstehenden Ausführungen zeigen werden, sind seine einzelnen analytischen Dimensionen eng miteinander verschränkt, sodass es in der Praxis nahezu unmöglich wäre, verschiedene Verhaltensweisen und Praktiken im akademischen Umfeld mit einzelnen Einflussfaktoren zu erklären. Schließlich bemüht das dargestellte Konzept akademischer Kulturen nicht nur das Differenzprinzip. Neben Unterschieden lässt es ebenfalls Ähnlichkeiten bzw. mögliche Anschlusspunkte aufscheinen. Insofern wäre das analytische

¹¹ Diese Definition entspricht dem engeren Verständnis von Fachkulturen; vgl. z.B. Scharlau & Huber 2019.

¹² Vgl. Johnson 1988.

Konzept akademischer Kulturen auch als Ansatz für inklusive Wissenschaftspraktiken und angemessenes didaktisches Handeln in internationalisierten Lehr- und Lernsettings nutzbar.

Aufgrund der Komplexität des Gesamtphänomens akademischer Kulturen wird im Folgenden nur auf diejenigen Aspekte seiner verschiedenen Dimensionen eingegangen, die für die Situation am Wissensstandort TU Chemnitz relevant sind. Bei dieser Einschätzung stützen wir uns primär auf die im Rahmen des Projekts erhobenen Daten. Zentrale Aufmerksamkeit gilt der Kommunikation zwischen Dozent*innen und Studierenden sowie dem generellen Umgang miteinander in studienbezogenen Kontexten.

Alltagskulturen

Wie weiter oben erläutert, werden im analytischen Modell der akademischen Kulturen ‚Alltagskulturen‘ mit dem traditionellen Verständnis von ‚Land-‘ bzw. ‚Nationalkulturen‘ synonym verwendet. ‚Nationalkulturen‘ sind ein kontroverser Begriff, den es in vielen wissenschaftlichen Debatten inzwischen zu verabschieden gilt, und der dennoch unweigerlich – oft als alleiniger Ansatz – auftaucht, wenn es um ‚Interkulturelles‘ geht.

Stereotypen über die ‚Eigenschaften‘ unterschiedlicher Völker sind zahlreich. So wird als ‚typisch deutsches‘ Attribut gern Pünktlichkeit angeführt, darüber hinaus Ordnungssinn, Fleiß, Pflichtbewusstsein oder Höflichkeit. Gewiss ist nicht jede*r Deutsche immer pünktlich oder ordentlich, und auch die anderen ‚Nationaltugenden‘ wären nicht allen deutschen Staatsbürger*innen pauschal zu bescheinigen. Unsere Forschungsdaten zeigen jedoch, dass viele Lehrende auf solche Charaktereigenschaften großen Wert legen und an diesen teilweise ihre Beurteilung der gesamten Persönlichkeit und akademischen Passfähigkeit von *Internationals* ausrichten. Gerade wenn es um konkrete Nationalgruppen von Studierenden ging, wurden studienrelevante ‚kulturelle Unterschiede‘ nicht selten anhand der Kriterien (*Selbst-*)*Disziplin, Pünktlichkeit, Pflichtbewusstsein, Fleiß* und *Mitarbeit* ausgemacht. Auch flossen diese Kriterien z.T. in die Gesamtbeurteilung der Bildungsausländer*innen ein: „*Was den [internationalen] Studenten gut tun würde, ist diese typische deutsche Ordnungsliebe, Regelkonformität, Pünktlichkeit.*“¹³

„*Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung*“

Dass es keine Fleiß-, oder Ordnungs-Gene gibt, ist unbestritten. Dass sich im Laufe der Geschichte einzelner Länder verschiedene gesellschaftlich relevante Wertesysteme herausgebildet und sich teilweise recht langlebig erwiesen haben, entspricht eher den Tatsachen. Die oben angesprochenen ‚deutschen Werte‘, genauer genommen: die preußischen Tugenden, entwickelten sich als solche im Laufe des 18. und 19. Jh., wo sie als ‚anzudressierende‘ Verhaltensweisen erst im Militär und später auch in anderen staatlichen Institutionen – Ämtern und Bildungseinrichtungen etwa – in Regelwerke und Curricula einfließen. Das Hauptziel war ursprünglich die Reformierung und Effizienzsteigerung des preußischen Staatswesens, ja nicht zuletzt die Steigerung seiner Wehrtüchtigkeit durch eine entsprechende Erziehung seiner Subjekte. Zur Herausbildung und nachhaltigen Pflege der preußischen Tugenden trugen aber auch die dominanten religiösen Doktrinen – Luthertum, Calvinismus und Pietismus –, sowie die schichtspezifischen Werte des seit dem 17. Jh. aufsteigenden europäischen Bürgertums maßgeblich bei. Das kulturspezifische an preußischen Tugenden im Vergleich zu anderen Ländern war allerdings ihre Gleichsetzung mit persönlichen moralischen Pflichten.¹⁴

Dass viele dieser historischen ‚Tugenden‘ gängige Selbst- und Fremdbilder weiterhin mitbestimmen, liegt mitunter am Schulsystem. Gerade Betragen, Fleiß, Mitarbeit und Ordnung waren in Form der sog. Kopfnoten seit dem 18. Jh. als Bewertungskriterien im Schulwesen

¹³ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden 2017: 118f.

¹⁴ Hillerbrand 2001: 15.

verankert.¹⁵ In den alten Bundesländern wurden sie in den 1970er Jahren abgeschafft. In Ostdeutschland hat lediglich Sachsen die Kopfnoten auch nach der Wende beibehalten. In den sächsischen Schulordnungen für Grund- und weiterführende Schulen schreibt das Staatsministerium für Kultus seit 1999 dieselben vier Kopfnoten (die vorübergehend durch die Bewertungskategorien Verhalten und Mitarbeit ersetzt worden waren) wieder vor.¹⁶

Die angenommene Wichtigkeit der ‚preußischen Tugenden‘ für die gesamte Lernleistung liegt nicht an ihrer objektiven Überlegenheit allen anderen Fähigkeiten gegenüber, sondern lediglich an einer historisch bedingten herausragenden Stellung in deutschen, und bis heute in sächsischen Schuldokumenten. Im Übrigen gibt es derartige Kopfnoten auch in China – z.T. bis zur Universität. Die Bewertungskriterien sind Aufmerksamkeit, Fleiß, Ausdauer und Respekt gegenüber den Lehrenden, in manchen Kontexten auch die ‚Mitarbeit‘¹⁷.

Höflichkeit

Das Verständnis des scheinbar selbsterklärenden Konzepts der Höflichkeit ist ebenfalls kulturspezifisch. Wie sie wahrgenommen, erlebt und vorgelebt wird, fällt durchaus unterschiedlich aus. Auch die entsprechenden sprachlichen Formeln und Ausdrucksweisen unterscheiden sich. So wird z.B. die Äußerung „Gib mir Deine Notizen, bitte!“ in Russland oder Polen als eine höfliche Bitte wahrgenommen, in Deutschland oder England wäre sie dagegen ein forschender Befehl.¹⁸ Bei einer Begegnung fragt man in China „Wo gehst Du/gehen Sie hin?“ oder „Hast Du/Haben Sie gegessen?“. Diese Frage ist dort ein Äquivalent der (floskelhaften aber freundlichen) Begrüßung „Wie geht’s?“; würde hierzulande aber als womöglich unangebrachte persönliche Frage verstanden.¹⁹ Studierende aus Indien verwenden wiederum häufig die Anrede „Respected Sir“. Diese sei – so einige unserer Gesprächspartner*innen – jedoch übertrieben. Wenn E-Mails so beginnen, bleiben sie aus diesem Grund oft unbeantwortet.²⁰ Dagegen ist es für deutsche Lehrende nichts Außergewöhnliches, ihre Studierenden in einer persönlichen Interaktion zuerst zu grüßen. Viele *Internationals* kennen das jedoch so nicht.

Des Weiteren haben direkte Kritik oder Einwände in Deutschland mit Unhöflichkeit wenig zu tun, wenn sie nur die Sachlage und nicht die Person selbst betreffen und darüber hinaus in einem angemessenen Kontext auf eine angemessene Weise vorgebracht werden. Für viele internationale Studierende sind Lehrevaluationen bzw. kritische Äußerungen zu Lehrveranstaltungen oder Prüfungsformaten allerdings recht heikel:

Ich habe [bei der Aufforderung zu einem kritischen Feedback] heimlich gedacht: meinen Dozenten zu kritisieren und er ist noch [dazu] ein Professor, ist das in Ordnung? Natürlich nicht! Wenn ich ihn kritisiert hätte, würde es bedeuten, dass ich nicht zufrieden mit ihm bin.

¹⁵ Kwiatkowski-Celofiga 2014: 241.

¹⁶ <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/2599-Aend-Schulordnungen#a1>; <https://www.bildung.sachsen.de/blog/index.php/2019/05/06/es-bleibt-bei-kopfnoten-eilantrag-gegen-kopfnoten-gescheitert/> (abgerufen am 28.02.2020).

¹⁷ Weidemann & Tan 2010: 20, 61.

¹⁸ Ogiermann 2009.

¹⁹ Yin 2009: 155.

²⁰ Eigene Feldforschungsnotizen.

Dann würde ich ihm die Unzufriedenheit mitteilen? Möchte ich meine Prüfung nicht bestehen?“²¹

Wie dieser Interviewausschnitt zeigt, stehe aus der Sicht des Studierenden seine gesamte Beziehung mit dem Lehrenden auf dem Spiel, die er durch eine unbedachte Kritik nicht riskieren möchte. Für den Dozenten geht es in dieser Situation allerdings nur um seine methodische und didaktische Herangehensweise, nicht um sein Selbst. Wie schwer es dem Studierenden fiel, seinem Dozenten kritische Anmerkungen mitzuteilen, war diesem anscheinend wenig bewusst: „*Als Herr Prof. X. meine Reaktion gesehen hat, hat er gelacht und gesagt, dass ich noch nicht an das Studium in Deutschland gewöhnt bin.*“²²

Kulturelle Konzepte des Selbst

Oft werden kulturelle Unterschiede in der Tat als rein oberflächliche Gewohnheiten wahrgenommen – und die Schwierigkeiten vieler internationaler Studierender, ihr Verhalten an den ‚deutschen‘ Normen auszurichten, nicht selten mit fehlender Intelligenz und mangelndem ‚Integrationswillen‘ gleichgesetzt. Wäre eine derartige Vorstellung richtig, könnte man tatsächlich auf (in vielen interkulturellen Trainings immer noch verbreitete) ‚Do’s und Don’ts‘ zur schnellen Veränderung von Verhaltensweisen zurückgreifen. Warum aber scheitern solche Ansätze?

Kulturpsychologische Forschung sieht Kultur zwar als einen integralen Bestandteil der Psyche. Dieser Standpunkt bedeutet jedoch nicht, dass bestimmte kulturelle Merkmale ‚angeboren‘ wären. Vielmehr geht es darum, dass eine allgemeine ‚Fähigkeit zur Kultur‘ analog mit der allgemeinen Fähigkeit zur Sprache eine allen Menschen gemeinsame Universalie ist. Genauso, wie jeder Mensch dazu in der Lage ist, Sprache(n) zu lernen und zu beherrschen (zumindest die Mutter- bzw. Erstsprache), besitzen alle Menschen die grundlegende Fähigkeit zum kulturellen Verhalten und Agieren. Welches kulturelle Handlungsrepertoire sich konkret herausbildet und sodann als Norm empfunden wird, entscheidet – wie auch bei der jeweiligen Muttersprache – der konkrete Sozialisationskontext. Dennoch – genau wie bei unserer Muttersprache, die kein bloßes Instrument der Kommunikation ist, sondern mit unserer Identität ‚verwächst‘ und unseren Selbst- und Weltzugriff entscheidend prägt, – ist auch Kultur mit unserem Selbst unzertrennlich verwoben.²³ Kulturelle Unterschiede beginnen bereits bei den Vorstellungen darüber, was ein Selbst ist.

Die philosophische Frage „Was bin ich?“ wird in unterschiedlichen Kulturen unterschiedlich beantwortet. Wie der Ethnologe Clifford Geertz anmerkt,

[t]he Western conception of the person as a bounded, unique, more or less integrated motivational and cognitive universe, a dynamic center of awareness, emotion, judgment, and action organized into a distinctive whole and set contrastively both against other such

²¹ Li 2017:48.

²² Ebd.

²³ Das vielseitige Verhältnis zwischen Kultur und Sprache ist ein sehr umfangreiches und komplexes Themenfeld, das an dieser Stelle nicht gebührend besprochen werden kann.

wholes and against a social and natural background is [...] a rather peculiar idea within the context of the world's cultures.²⁴

Verschiedene Konzepte des Selbst unterliegen den jeweiligen gesellschaftlich dominanten Auffassungen darüber, wie ein Mensch sein ‚soll‘ bzw. was ‚gute‘ Charaktereigenschaften und ‚korrekte‘ Verhaltensweisen sind. Sie wirken sich auf den Umgang mit anderen Menschen und Kommunikationsmuster aus und prägen außerdem die Einstellungen zum Wissen und Lernen.

Die Sozial- und Kulturpsychologen Hazel Markus und Shinobu Kitayama (1991) unterscheiden zwischen zwei zentralen Konzepten des Selbst: dem *independent* und dem *interdependent self*. Einige andere Forscher*innen sprechen von drei unterschiedlichen kulturspezifischen Selbstkonzepten: dem egozentrischen, dem soziozentrischen und dem ökozentrischen Selbstkonzept.²⁵ Das im Westen dominante Selbstkonzept ist das egozentrische bzw. das *independent self*. Die eigene Persönlichkeit mit ihren individuellen Prioritäten und Werten gilt als die Kraft, die das eigene Handeln leitet und rechtfertigt. ‚Selbsttreue‘ und ‚authentisches‘, aus dem Kernwesen des Selbst stammendes Verhalten werden als ‚Ehrlichkeit‘ verstanden und geschätzt (→ **Ehrlichkeit**).

In vielen ostasiatischen Kulturen ist die traditionelle Auffassung von Selbst dagegen soziozentrisch ausgerichtet. Als Voraussetzung für die Herausbildung des eigenen Selbst gelten hier die Existenz anderer Mitglieder der Gesellschaft und die Interaktionen mit ihnen. Das soziozentrische Selbst wird der gegebenen Situation und dem Verhältnis mit den jeweiligen Interaktionspartner*innen stets angepasst.²⁶ So tendieren Menschen aus soziozentrischen Kulturen dazu, andere Personen nicht mithilfe von festen Attributen wie z.B. „freundlich“ oder „böse“ zu beschreiben, sondern vor allem konkrete Handlungen, die das jeweilige Verhältnis bestimmen, hervorzuheben: „An Feiertagen bringt sie meiner Familie Kuchen mit“ oder „Er streitet sich immer mit seinen Nachbarn“.²⁷ Demnach wird in der Erziehung und Bildung auch keine stabile und geschlossene ‚Kernpersönlichkeit‘ gefördert. Vielmehr geht es dabei um die Entwicklung „vom Ich zum Wir“.²⁸ Im Gegensatz zur Botschaft unzähliger Hollywood-Filme: „Be yourself!“ – bleibe deinem ‚wahren Selbst‘ treu (und verwirkliche deine Träume) – wird in soziozentrischen Kulturen von Menschen erwartet, den Anforderungen jeder konkreten sozialen Situation gerecht zu werden und dadurch die soziale Harmonie aufrechtzuerhalten. Wissensaneignung und Bildung dienen zentral dazu, ein ‚besserer‘, d.h. sozial einfühlsamer und einsichtiger, weise handelnder Mensch zu werden.

²⁴ Geertz 1983: 59.

²⁵ Stairs 1992; vgl. auch Shweder & Bourne 1984.

²⁶ Takiye Sugiyama Lebra (1992) schlug vor, in Bezug auf das ‚japanische Selbst‘ zwischen drei Dimensionen zu unterscheiden: dem Interaktionsselbst, dem inneren Selbst und dem entgrenzten Selbst. Während das Interaktionsselbst kontextabhängig und wandelbar sei, entspreche das innere Selbst den psychologischen Grundeigenschaften der Person. Das entgrenzte Selbst sei schließlich der psychologische Zustand, der in einer Meditation erreicht werden könne. In diesem versuche man, sich von flüchtigen Eindrücken über konkrete Vorfälle und Situationen zu befreien und eine breitere Perspektive über das eigene Leben zu erzielen.

²⁷ Shweder & Bourne 1984.

²⁸ von Queis (2009: 47).

Das Gesicht: tiefer als die Haut?

Viele internationale Studierende an der TU stammen aus Gesellschaften, in denen das soziozentrische Selbstkonzept traditionell geachtet wird.²⁹ In diesen spielt auch das Konzept des ‚Gesichts‘ eine große Rolle. China ist dafür bekannt, sodass Lehrende dieses Konzept häufig erwähnten. Für sie war es primär eine geradezu geheimnisvolle Eigenart der Chinesen, die man nicht komplett durchdringen könne.

Die Schwierigkeiten, dieses Konzept verständlich zu machen, sind sowohl sprachlich als auch kulturell bedingt. ‚Gesicht‘ wird im Deutschen als eine Fassade wahrgenommen: etwas, das optisch unmittelbar zugänglich – also oberflächlich – ist und mit dem ‚wahren Selbst‘ einer Person nur bedingt zu tun hat. Anders verhält es sich beim chinesischen Gesichtskonzept. David Yau-fai Ho definiert ‚Gesicht‘ wie folgt:

the respectability and/or deference that a person can claim for him/herself from others, by virtue of the relative position he occupies in the social network and the degree to which he is judged to have functioned adequately in the position as well as acceptably in his social conduct.³⁰

Im Mandarin gibt es eigentlich zwei Begriffe für das Gesicht, *lien* und *mianzi* (bzw. *mian-tzu*), die z.T. mit unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben für das Verhalten zusammenhängen.³¹ *Mianzi* entspricht annähernd dem Ansehen und Status.³² Es stellt keine absolute, sondern eine relative Größe dar. Wieviel ‚Gesicht‘ ein Mensch ‚gibt‘ oder ‚erhält‘, hängt je von der konkreten sozialen und kommunikativen Situation ab. Für *mianzi* sind auch die Fähig- und Fertigkeiten, die im gegebenen Kontext gefragt sind, wichtig. Stellt eine Person Kompetenzen unter Beweis, bestätigt sie ihr ‚Gesicht‘; dagegen ist „das Offenbarwerden von Unvermögen und Scheitern gesichtsbedrohend.“³³

Der zweite Begriff, *lien* (der auch für das physische Gesicht verwendet wird), verweist stärker auf moralische Integrität und Aufrichtigkeit. *Lien* ist dabei sowohl eine externe als auch eine internalisierte Verhaltenssanktion: Auch wenn es manchmal bedeutet, auf das eigene objektiv gegebene Recht zu verzichten, soll ein Individuum in jeder Situation ethisch handeln.³⁴

Zwar ist auch im Deutschen eine öffentliche Blamage als ‚Gesichtsverlust‘ bekannt. Was allerdings häufig für Missverständnisse sorgt und auf Unverständnis trifft, ist das kulturspezifische handlungs- und kommunikationsrelevante Ausmaß an Sorgen in Zusammenhang mit dem ‚Gesicht‘, das weit über das deutsche Verständnis der ‚Höflichkeit‘ hinausgeht. Wenn das eigene Selbst primär in Relation zu anderen Menschen und sozialen Gruppen gedacht wird, sind alle an einer Situation beteiligten Akteur*innen dafür verantwortlich, dass Gesicht gewahrt wird. Konfliktsituationen können sowohl das Gesicht der Person ‚im Unrecht‘ als auch das derjenigen, die objektiv Recht haben, beschädigen: „Deutliche

²⁹ Holdstock (2000: 103) listet in diesem Zusammenhang u.a. afrikanische und arabische Länder, China, Indien, Japan, Nepal, Marokko und die Zapoteken in Mexiko.

³⁰ Ho 1976: 883.

³¹ Ebd.: 867.

³² Am nächsten steht dazu Pierre Bourdieus soziologischer Begriff des *symbolischen Kapitals*: das Gesamtprestige einer Person, die aus der Summe der ihr zur Verfügung stehenden Kapitalsorten – der ökonomischen, der kulturellen und der sozialen – resultiert; vgl. Zhao 2004.

³³ Weidemann & Tan 2010: 150.

³⁴ Hu 1944: 45.

Kritik anzubringen, verursacht fast immer Gesichtsverlust auf beiden Seiten.“³⁵ Auch kann der Gesichtsverlust eines einzelnen Menschen zum Verlust von Ansehen für seine Familie oder andere Angehörige seiner sozialen Kreise und Gruppen führen.³⁶

Je höher man in der sozialen Hierarchie steht, umso größer ist der Anstand, den es zu wahren gilt, und umso verletzlicher ist auch das Gesicht. Insbesondere in Situationen, wo die Statusunterschiede beträchtlich sind, ist es v.a. die Aufgabe der Statushöheren, das Gesicht der statusniedrigeren Personen zu schützen, um das eigene Gesicht nicht zu verlieren. Gebildeten Menschen wird in China traditionell universeller Respekt entgegengebracht und viel ‚Gesicht‘ zugesprochen.³⁷ Von ihnen wird außergewöhnliche Selbstbeherrschung und Sensibilität im Umgang mit Mitmenschen erwartet, denn „[e]ducation is regarded as training of character as much as the accumulation of knowledge, so ‘those who have drunk ink’ should achieve greater self-control in social behavior than people who never had such a chance“³⁸ (→ **akademischer Habitus**).

Die wahrnehmungs- und handlungsleitende Bedeutung der Sorge ums Gesicht in China, aber auch Indien und vielen anderen Ländern darf man nicht unterschätzen. Selbst bei Verhaltensweisen, die dem Anschein nach ‚deutschen‘ Normen entsprechen, kann die zugrundeliegende Motivation eine ganz andere sein.

In einem Projektworkshop mit deutschen und internationalen Studierenden wurde die Gruppe gebeten, einzuschätzen, welches Verhalten in folgender Situation angemessen sei: Es gibt eine kurze fachliche Frage mit einem Dozenten zu klären, allerdings überschneidet sich dessen Sprechstunde mit dem eigenen Stundenplan. Am Abend steigt man in den Bus, sieht den besagten Lehrenden und neben ihm ist sogar ein Sitzplatz frei. Sollte man die Gelegenheit nutzen und dem Dozenten einfach diese Frage stellen? – Eine Studierende aus der Ukraine sagte, dass es aus ihrer Sicht unproblematisch sei, Lehrende abseits des Campus anzusprechen, da ihr das Konzept regelmäßiger Sprechzeiten aus dem Erststudium in der Heimat nicht vertraut war (→ **Sprechstunde**). Sowohl den deutschen Teilnehmenden als auch einem Studenten aus China erschien dieses Verhalten jedoch unpassend, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen. Während die deutschen Studierenden der Meinung waren, dass Berufsleben und Privatsphäre getrennt seien und der Dozent das Recht auf eine ungestörte Busfahrt habe, erklärte der chinesische Student seine Einschätzung ganz anders: Der Lehrende befinde sich in der Situation nicht mehr im Unterrichtskontext, daher könnte es ihm womöglich schwer fallen, die Frage unmittelbar zu beantworten. Ein derartiges Missachten des Kontexts – vor allem in der Öffentlichkeit – würde sowohl für ihn als auch für den Studierenden, der seinen Lehrenden in diese unangenehme Situation bringt, einen beträchtlichen Gesichtsverlust bedeuten – was unbedingt vermieden werden solle.

In der oben geschilderten Situation hätte zwar die Sorge des chinesischen Studierenden um das Gesicht des Lehrenden und um sein eigenes zu einer Handlungsstrategie geführt, die auch von

³⁵ Weidemann & Tan 2010: 152.

³⁶ Ebd.: 150.

³⁷ Ho 1976: 869.

³⁸ Hu 1944: 47.

seinen deutschen Kommiliton*innen als kulturell angemessen eingeschätzt wurde. Oft sorgen gesichtsbezogene Verhaltensweisen jedoch für Konflikte und Probleme.

Beispiel: Fotos in der Vorlesung

In den Vorlesungen von Herrn Müller werden die Folien im Voraus auf OPAL hochgeladen. Da der Dozent diese für die Sitzung aber anschließend noch einmal überarbeitet, fehlen in der hochgeladenen Präsentation einige Informationen. Als ein chinesischer Student, Herr Xu, dies bemerkt, holt er sein Handy raus und fotografiert die gezeigten Folien. „Machen Sie bitte keine Fotos“, sagt Herr Müller, „ich werde die aktualisierte Präsentation nach der Stunde hochladen.“ „Ja“, sagt Herr Xu, fotografiert dennoch weiter. „Haben Sie mich verstanden?“ fragt der Dozent, „Hören Sie bitte auf zu fotografieren.“ „Ja“, erwidert Herr Xu – doch er hört nicht auf. „Wenn Sie nicht sofort aufhören, lasse ich Sie nicht zur Prüfung zu!“, mahnt ihn Herr Müller. „Ja“, sagt der Student wieder, hält sein Handy aber weiterhin bereit. Die deutschen Studierenden und der Dozent fangen an zu lachen.³⁹

Ähnliche Fälle wurden sowohl von vielen Studierenden als auch Lehrenden berichtet. Allerdings steht bei ihrer Wahrnehmung und Einschätzung die ‚deutsche‘ Sichtweise der ‚chinesischen‘ gegenüber. Herr Müller fühlt sich zunehmend in seiner Annahme bestätigt, dass Herr Xu kaum Deutsch versteht. Aus seiner Sicht sind nicht nur die Konsequenzen der unzulänglichen Sprachkenntnisse des Studierenden problematisch, sondern auch dessen ‚Unvermögen‘, diese ‚ehrlich‘ zu gestehen (→ **Ehrlichkeit**). Herr Xu und seine chinesischen Kommiliton*innen erleben die Situation jedoch anders. Zum einen geraten viele *Internationals* in den Lehrveranstaltungen unter großen zusätzlichen Stress, weil sie unsicher sind, welche Inhalte prüfungsrelevant sind und ggf. auswendig gelernt werden sollen (→ **Lehr- und Lernkulturen**). Deshalb versuchen gerade viele chinesische Studierende, alle gezeigten und gesprochenen Lehrinhalte zur Prüfungsvorbereitung aufzuzeichnen, sodass Herr Xu sich seines Fehlverhaltens nicht bewusst ist. Aus seiner Sicht zeigt er vielmehr seine ausgesprochen hohe Lernmotivation. Zum andern ist das Hörverständnis von Herrn Xu in der Tat nicht gut (was ihn zusätzlich dazu bewegt, möglichst alle Lehrinhalte wortgetreu festzuhalten). Er versteht nicht, was Herr Müller zu ihm sagt, fühlt sich aber durch dessen direkte Ansprache unter Druck gesetzt. Gleichzeitig wäre es für ihn ein Gesichtsverlust, fehlende Sprachkompetenzen offen zuzugeben. Nur noch mit ‚Ja‘ zu antworten, ist für Herrn Xu diejenige Handlungsoption, die nicht nur sein eigenes Gesicht, sondern auch das von Herrn Müller wahrt, denn dieser sollte besonders darauf achten, seine Studierenden vor Gesichtsverlusten in der Öffentlichkeit zu schützen (→ **Erwartungen an Lehrende**). Das Beharren des Dozenten auf sein ‚objektives‘ Recht führt daher nicht nur zu einer peinlichen Bloßstellung von Herrn Xu, sondern auch dazu, dass Herrn Müllers Ansehen bei den chinesischen Studierenden sinkt.

Selbst wenn das Verhalten Herrn Müllers in der beschriebenen Situation nicht nur interkulturell, sondern auch allgemein pädagogisch ungeschickt ist, kann man seine Prioritäten dennoch gut nachvollziehen. Es gibt verbindliche Regeln, die – auch zur Wahrung seiner Autorität – einzuhalten sind. Insgesamt wäre hier zu empfehlen, die zentralen Richtlinien für die Vorlesung – z.B. das Verbot sämtlicher Foto-, Video- und Tonaufnahmen – allen Studierenden zum

³⁹ Li 2017: 62.

Semesterbeginn in schriftlicher Form mitzuteilen und deren Verbindlichkeit nochmals klar zu betonen, evtl. auch mit klaren Konsequenzen bei Verstößen. Im konkreten Fall wäre Herr Müller besser beraten, mitanwesende chinesische Studierende zu bitten, sein Kernanliegen – fotografieren im Unterricht ist untersagt, die neuen Folien werden aber in Kürze hochgeladen – zu übersetzen, oder seine Anweisung auf Englisch zu wiederholen. Aber auch die Vorlesung kurz zu unterbrechen und ohne Worte ein durchgestrichenes Kamerasymbol an die Tafel zu zeichnen, wäre eine souveränere Lösung.

Ehrlichkeit

Von ähnlichen Konfliktsituationen berichteten im Übrigen mehrere Lehrende. Nicht selten wurden die gesichtswahrenden Verhaltensstrategien ausländischer Studierender von ihren deutschen Dozent*innen zentral als ‚mangelnde Ehrlichkeit‘ wahrgenommen und problematisiert, z.T. gar als eine ‚kollektive Eigenschaft‘ von ‚fremden Kulturen‘ bzw. als das ihnen vermeintlich eigene

Prinzip von Leuten anlügen – im deutschen Kulturraum relativ großer Fauxpas, gehört in anderen Kulturkreisen aber offensichtlich dazu; wenn ich beispielsweise keine Ahnung habe, gebe ich es niemals zu, in den Übungen sitzen mir Leute gegenüber, die steif und fest behaupten, dass alles glasklar ist, und in Wirklichkeit ist rein gar nichts angekommen [...] internationale Hiwis haben mir [erklärt], man darf sich nicht die Blöße geben.⁴⁰

Ähnliches erzählte auch ein*e andere*r Interviewpartner*in:

Ich selber kenne mich da nicht wirklich aus, [...] aber das ist wohl so, dass man jemanden da in der [indischen'] Kultur nicht bloßstellt, also man kann nicht jemandem sagen ‚das ist falsch‘ öffentlich, das ist aber was, wo wir uns nicht dranhalten, wir fragen einfach nach und in der Regel endet das dann so, dass der Student anfangs noch ganz selbstbewusst irgendwas stammelt, und irgendwann dann immer ruhiger wird, und irgendwann dann zugeben muss, dass er es halt einfach nicht wirklich weiß. Da sind wir recht hartnäckig, das ist halt die deutsche Herangehensweise, so behandeln wir auch die deutschen Studenten, dass das Zeug halt hinterfragt wird. Das mag für die Studenten recht unangenehm sein, aber ich lass mich ungern belügen [...]. Ich mach da jetzt kein Unterschied, ob das jetzt ein Gruppen- oder Einzelgespräch ist, das wird gleichwertig behandelt.⁴¹

Ehrlichkeit wird in anderen Kulturen nicht weniger geschätzt als in Deutschland. Die damit verbundenen kommunikativen Normen können sich allerdings im Kulturvergleich erheblich unterscheiden. Hierzulande zählt eine direkte Art der Kommunikation zu einer zentralen Eigenschaft ‚ehrlichen‘ Verhaltens. Wenn man nicht absichtlich täuschen will, wird in aller Regel ohne große Umwege gesagt, ‚was Sache ist‘. Daher wird bei der Kommunikation insgesamt wenig auf nichtverbale Aspekte und den Kontext geachtet. Relevante Informationen werden v.a. über das – möglichst eindeutige – gesprochene Wort mitgeteilt. Es geht hauptsächlich um ‚objektive Fakten‘ und eine gemeinsame ‚Wahrheitsfindung‘, sodass

⁴⁰ Projektinterne Daten, Interviews mit IT-Lehrenden, IP 1: 1.

⁴¹ Gleim & Pajonk 2017; L03: 236-244.

sachliche Einwände und Kritik die persönliche Würde der Gesprächspartner*innen gewöhnlich nicht herabsetzen. Hinsichtlich solcher Kommunikationsstandards spricht der Kulturforscher Edward Hall von *low-context cultures*.⁴² In diesen gelten Menschen, die indirekt, ‚durch die Blume‘ kommunizieren, bestenfalls als ‚umständlich‘; im schlimmsten Fall können sie unter den Verdacht der Unehrllichkeit geraten.

In China und vielen anderen Gesellschaften herrschen andere Kommunikationspraktiken vor. Ein zentraler Wert wird auf die Qualität sozialer Beziehungen und das ‚Gesicht‘ der Gesprächspartner*innen gelegt, denn, wie weiter oben besprochen, betrifft sein Verlust häufig alle beteiligten Parteien, ggf. sogar ihre Angehörigen. Dies bedeutet nicht, dass Fakten keinerlei oder auch nur nachgestellte Relevanz besäßen. Das persönliche ‚Recht‘ in einer konkreten Situation ergibt sich dennoch nicht ausschließlich aus der externen objektiven Sachlage heraus, sondern auch aus dem Vermögen der Akteur*innen, ethische Standards bei der Aushandlung der Wahrheit zu wahren und, auch wenn sie Recht haben, das Gesicht derjenigen, die falsch liegen, nicht zu verletzen. Insbesondere Kritik und Ablehnung werden daher tendenziell nur vorsichtig und indirekt kommuniziert. Je problematischer die Situation und je größer die Gefahr, das Gesicht zu verlieren, umso wichtiger werden auch para- und nichtverbale Signale im gesamten Kommunikationskontext. Solche Kulturen bezeichnet Hall als *high-context cultures*. Dort transportieren direkt ausgesprochene Inhalte nur einen Teil der Information, während der (möglicherweise wichtigere) Rest über den Kontext vermittelt wird. Nur darüber kann das wörtlich Gesagte angemessen gedeutet werden.

In vielen Situationen, in denen ausländischen Studierenden Unehrllichkeit unterstellt wurde, ging es also weniger um ‚Lügen‘, als um gewohnte Kommunikationsmuster und gesichtswahrende Strategien. Es wurde jedoch auch von Vorfällen berichtet, bei denen Unehrllichkeit und Täuschungsversuche doch auf der Hand zu liegen schienen:

*[w]ir hatten [...] auch schon Fälle, wo ich dann auch sagen musste, da hört es dann irgendwann auf, Studenten, die im dritten Versuch eine Prüfung geschrieben haben und miteinander kommuniziert haben innerhalb der Prüfung. Da fehlt mir dann völlig das Verständnis für sowas, das würde sich ein deutscher Student nicht mal trauen, das fand ich sowieso erstaunlich, vor allem im Drittversuch.*⁴³

Was aus der Sicht der*s deutschen Lehrenden wie dreistes Schummeln wirkte, wird nicht überall so wahrgenommen. In China beispielsweise helfen fähigere Studierende den schwächeren, und zwar nicht nur außerhalb, sondern auch während des Unterrichts und teilweise auch in den Prüfungen:

In schools in Western cultures the intent of the examination is to measure the knowledge of the individual. In China you may be surprised to see that assisting classmates on examinations, what is called “cheating” in schools in Western cultures, may be ignored or tolerated in Chinese schools. Many consider it a duty for those with greater ability to assist those with less ability, even on [sic] exams. If the college group is based upon the middle school attended, this assistance may have been going on for ten and more years.⁴⁴

⁴² Hall (1976).

⁴³ Gleim & Pajonk 2017; L03: 120-124.

⁴⁴ Littrell 2006: 9.

Direkte Hilfestellungen bei den Prüfungsleistungen und der Prüfungsvorbereitung sind deshalb keine Seltenheit. In Indien, wo Bildung v.a. für Kinder aus einkommensschwächeren Schichten einen Ausweg aus der Armut darstellt, aber auch insgesamt soziales Prestige für die gesamte Familie mit sich bringt, wird dem formalen akademischen Erfolg eine enorme Wichtigkeit beigemessen. Teilweise ist dieser buchstäblich eine Frage von Leben und Tod. Die Selbstmordraten unter indischen Studierenden aufgrund nicht oder schlecht bestandener Prüfungen zählen zu den höchsten weltweit. Im stark ausgelasteten und daher besonders wettbewerbsorientierten indischen Bildungssystem wird der akademische Erfolg mit allen Mitteln verfolgt. Dies führt allerdings nicht zwangsläufig zur Ellenbogenmentalität im alltäglichen Studienbetrieb:

*Back in India I mean it's fine, you know, it's just some assignment is given and one person (laughing) just works it and everyone else just copies it. No one uses plagiarism tool to check it it's just like/ just a normal assignment no one cares about it ever/ only serious thing over there is exams. Exams should be done serious, the assignments are just fine.*⁴⁵

Unabhängig davon, ob es von Lehrenden eher ignoriert wird oder nicht, stößt derartiges Verhalten in Indien weit weniger auf Unverständnis oder Empörung als in Deutschland.

Dabei sollte man derartige Gruppensolidarität nicht mit gemeinschaftlichem Lernen verwechseln, dem man an deutschen Universitäten in Form von Seminaren und Gruppenprojekten oft begegnet. Diese Unterrichtsformate und die damit verbundenen Kommunikationspraktiken sind vielen *Internationals* unvertraut, und so „kommt es manchmal zu Schwierigkeiten, wenn es darum geht, etwas in der Gruppe, als Team zu bearbeiten“⁴⁶ (vgl. → **Lehrformate**).

Schließlich ist Schummeln bei schriftlichen Aufgaben und in Prüfungen auch mit der Frage danach, wem das Wissen ‚gehöre‘, verschränkt (vgl. → **Was ist Wissen?**). Im Westen wird Wissen heutzutage als individuelles geistiges Eigentum betrachtet. Bereits im Studium prägt sich das Bewusstsein über das Urheberrecht aus, was für Studierende aus China z.T. befremdlich wirkt:

*In Deutschland, wenn ich [mir] zum Beispiel die Notizen meines deutschen Kommilitonen ausleihe, erinnert er mich immer daran, dass die Notizen nur bei mir bleiben müssen. Oder wenn ich irgendein Material einem Kommilitonen gebe, wenn er es weitergeben möchte, fragt er mich immer [um Erlaubnis]. Also die Deutschen haben dieses Bewusstsein über das Copyright. Aber die Chinesen haben dieses Bewusstsein nicht. Wenn ich das Material bekomme, ob ich dieses weitergeben möchte, hängt von mir, nicht von dem Urheber ab.*⁴⁷

Das Thema der geistigen und wissenschaftlichen Urheberrechte speziell im Studium ist ferner auch mit dem Problem des Plagiiens eng verbunden. Diesem Themenkomplex widmet sich ein separater Abschnitt (→ **Plagiat**).

⁴⁵ Konur 2018: 71.

⁴⁶ Projektinterne Daten; Interviews mit MB-Lehrenden, IP1: 4.

⁴⁷ Liu 2017: 76.

Praktische Empfehlungen

Je nachdem, aus welchem Land die Studierenden kommen, könnten z.B. Hilfestellungen bei Klausuren als normal oder gar positiv angesehen werden und das hierzulande erwartete Schuldbewusstsein für derartige Verstöße dementsprechend unausgeprägt sein. Was bei Prüfungen als inakzeptables Verhalten gilt und mit welchen Sanktionen dafür gerechnet werden muss, soll in international gemischten Gruppen sowohl mündlich als auch schriftlich deutlich kommuniziert werden.

Im Lehrbetrieb könnte man auch versuchen, die Studierenden Lerngruppen bilden und ähnliche Aufgaben wie bei den Prüfungen unter Anleitung und Verantwortung von jeweils einem*r anderen Studierenden – als „abwechselnde*r Tutor*in“ – lösen zu lassen. Zum einen wird dadurch gemeinschaftliches Lernen geübt; zum andern hätten auch einzelne Studierende so die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten den Lehrenden gegenüber individuell zu bezeugen. Die Motivation könnte prinzipiell auch durch die Anrechnung dieser Teilleistung in einem angemessenen Umfang auf die Endprüfung gesteigert werden.

Zeitmanagement

Ein weiteres Thema, das in Gesprächen oft thematisiert wurde, ist der Umgang mit der Zeit bzw. das Zeitmanagement. Zeitbezogene Gewohnheiten werden in der interkulturellen Forschung oft mit nationalen oder ethnischen Kulturspezifika erklärt. Bekannt ist z.B. der Ansatz von Edward Hall, der zwischen tendenziell *monochronen* und tendenziell *polychronen* Kulturen unterscheidet. In monochronen Kulturen erfolgen Arbeitsschritte möglichst nacheinander, das Einhalten eines festgelegten Zeitplans wird priorisiert und berufliche Pflichten stehen über der Pflege sozialer Beziehungen. In polychronen Kulturen tendiert man dagegen dazu, zeitliche Abläufe flexibel und spontan zu planen und mehrere Aufgaben nebeneinander zu erledigen. Fristen sind oft weniger verbindlich und der zwischenmenschliche Kontakt steht über erledigten Arbeitsaufgaben.

Pünktlichkeitspraktiken und -normen sind aber auch von verschiedenen lokalen Kontexten abhängig. Lebt man z.B. in einem Ballungsgebiet mit einer schwach entwickelten Verkehrsinfrastruktur, können sich die jeweiligen Lebensbedingungen nicht immer dem Diktat der Uhr beugen. „Auf die Minute genau ankommen“ ist z.B. in Großstädten Indiens eher eine Glückssache, sodass Verspätungen nicht als persönliche Verfehlungen gelten. Ferner verändern sich Gesellschaften weltweit im Zuge der Globalisierung. Zum einen führt der internationale Wettbewerb zu einer zunehmenden Ausrichtung vieler Länder des globalen Südens an westlichen „Erfolgsmodellen“. Zum andern tragen z.B. Handys und die digitale Vernetzung wiederum dazu bei, dass sich die strikten Pünktlichkeitsnormen des globalen Nordens auflockern. Wie eine Studie zeigt, zieht die Möglichkeit, Termine von unterwegs spontan und flexibel (um-) zu gestalten, auch eine größere Gelassenheit im Zeitmanagement nach sich.⁴⁸

Dennoch herrschen wahrnehmbare Unterschiede im Umgang mit der Zeit offenkundig noch vor. Das abweichende Zeitmanagement der *Internationals* wurde von den befragten Lehrenden unter drei zentralen Gesichtspunkten immer wieder problematisiert. Erstens sahen sie

⁴⁸ Sherry & Salvador (2002).

Unpünktlichkeit bei Terminen und Lehrveranstaltungen als Anzeichen von mangelndem Respekt. Zweitens fiel ihnen in diesem Zusammenhang eine häufige Nichtbeachtung der zeitlichen Ressourcen der Dozent*innen – z.B. bei zahlreichen Fragen nach dem Unterricht – auf. Schließlich wurde auch eine unvorteilhafte Zeitplanung bei der Studien- und Selbstorganisation als ein Gefährdungsfaktor des Studienerfolgs kritisch angesprochen.

Pünktlichkeit und Respekt

Die oft konstatierte Unpünktlichkeit v.a. indischer Studierender verstehen viele Dozent*innen als Mangel an Respekt. Dies ist aber eine Missdeutung: Lehrende genießen in Indien traditionell ein beträchtliches Ansehen nicht nur als Fachspezialisten, sondern als gesellschaftliche und geistige Vorbilder, die es zu verehren gilt (→ **Erwartungen an Lehrende**). Vielmehr liegt das Problem in der kulturell abweichenden Auffassung von Zeit. Indien stellt ein Paradebeispiel für polychrone Kulturen dar. Die jahrtausendealte hinduistische Religion misst der Zeit einen anderen Wert bei, als dies hierzulande der Fall ist. Geglaubt wird an den Kreislauf der Wiedergeburten ohne Anfang und ohne Ende. Zeit wird daher nicht linear und endlich, sondern zyklisch aufgefasst. Sie ist deswegen auch keine kostbare Ressource, mit der ein sorgsamer Umgang geboten wäre. In stressigen und krisenhaften Situationen wird Gelassenheit als angemessene Verhaltensstrategie betrachtet.

Des Weiteren sorgen die schwach entwickelten Infrastrukturen der öffentlichen Verkehrsmittel und das auf Stadtstraßen in Indien tagsüber herrschende ‚Verkehrschaos‘ dafür, dass man sich zwangsläufig daran gewöhnt, großzügiger mit Terminen umzugehen als in Deutschland. Die positiven Fähigkeiten, die sich unter solchen Sozialisationsbedingungen ausprägen, sind vergleichsweise starke Stresstoleranz und Gelassenheit.

Schließlich ist Pünktlichkeit nur eine unter vielen Formen der Respektdemonstration. Viel Zeit in die persönliche Kommunikation und die Beziehungspflege zu investieren, wäre eine andere Art, dem Gegenüber Respekt zu zeigen. Beobachtungen im Projekt und Gespräche mit *Internationals* haben diesbezüglich noch eine interessante Tendenz aufgezeigt: Während verspätetes Erscheinen in Lehrveranstaltungen für indische Studierende z.B. kein Vergehen bedeutet, wäre für sie das Verlassen des Unterrichtsraums vor dem*r Lehrenden dagegen respektlos (→ **Höflichkeit**). Deutsche Studierende kommen zwar größtenteils pünktlich, kurz vor Veranstaltungsende werden sie aber tendenziell unruhig. Dies drückt wiederum nicht Respektlosigkeit aus, sondern verweist auf die kulturelle Gewohnheit der genauen Zeiteinhaltung – für die auch die Lehrenden Verständnis zeigen. Diese Verhaltensweise schockiert wiederum viele ihrer internationalen Kommiliton*innen:

[W]enn die DozentInnen gerade Schluss gemacht haben oder erst gezeigt haben, bald den Schluss zu machen, haben die [deutschen] Studierenden auch sofort Schluss gemacht, quasi sie ziehen sich an und packen ihre Taschen ein. In China ist solches Verhalten unbedingt verboten. Aber [...] [manche deutsche Studierende] verlassen den Raum sogar mitten in den universitären Veranstaltungen! Was mich noch sehr schockiert hat, ist die Reaktion der DozentInnen. Wenn die deutschen Mitstudenten den Raum verlassen haben, sind sie gar nicht böse. Manche DozentInnen sagen noch den Studenten auf Wiedersehen! [...] In China

*verhalten WIR uns ganz anders, mindestens meiner Meinung nach ist solches Verhalten von den deutschen Studenten sehr unhöflich.*⁴⁹

*Ich weiß bis jetzt noch nicht, warum die deutschen Studierenden mitten in [den] [...] Veranstaltungen den Raum verlassen. Ob der Inhalt ihnen sehr langweilig ist oder sie den Inhalt nicht verstehen können? Keine Ahnung. Sowieso wenn ich den Inhalt der universitären Veranstaltungen wirklich nicht verstanden habe, habe ich den Raum auch nicht verlassen, sondern meine Chronik [auf] meinem Handy gelesen.*⁵⁰

Fragen nach dem Unterricht

Wenn Studierende einen kulturell abweichenden Zeitumgang pflegen, wird es als besonders problematisch empfunden, wenn sie dabei in genau getaktete Arbeitsabläufe ihrer deutschen Lehrenden eingreifen. Es wurde immer wieder die Gewohnheit vieler *Internationals* bemängelt, während der Veranstaltung zwar durch bejahende Gestik und Mimik stets den Eindruck zu erwecken, alles Gesagte zu verstehen, sich nach dem Unterricht jedoch direkt bei dem*r Lehrenden zu melden, um allerlei Fragen zu stellen (vgl. → **Ehrlichkeit**). Dies stört viele Dozent*innen, die ihrerseits unter institutionellen Zwängen stehen und ihre vielseitigen Tätigkeiten als zeitlich voneinander zu trennende und gegeneinander abzuwägende Prioritätsbereiche bewältigen müssen. Ist der Unterricht vorbei, drängen oft schon weitere Verpflichtungen und Termine, sodass dieses Verhalten der Studierenden zu Engpässen führen kann und entsprechend auf Ablehnung stößt. Für Fragen sind sowohl die Unterrichtszeit als auch die Sprechstunden vorgesehen; doch sagten einige Lehrende, dass die letztere Option von internationalen Studierenden ebenfalls zu wenig genutzt werde.⁵¹

An vielen osteuropäischen, aber auch chinesischen und indischen Universitäten sind zum einen traditionell gar keine gesonderten Sprechzeiten der Lehrenden vorgesehen (→ **Organisationskulturen**). Zum andern haben viele internationale Studierende Angst vor dem direkten Kontakt mit den Lehrenden, nicht zuletzt aufgrund möglicher Probleme mit der Sprache. Außerdem ist den meisten Studierenden insgesamt wenig bewusst, welche beruflichen Pflichten ihre Dozent*innen zusätzlich zur Lehre haben und was für unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse es gibt. In Deutschland, wo Lehre und eigene Forschung im Idealfall eine Einheit bilden sollen, sind reine ‚Lehrstellen‘ an den Hochschulen selten. Professuren sind immer noch fast die einzige Option auf eine entfristete Beschäftigung und das Wissenschaftszeitvertragsgesetz erzeugt darüber hinaus in vielen Fächern einen hohen Druck für die persönliche Forschungsproduktivität. Auch kann akademische Selbstverwaltung hierzulande viel Zeit in Anspruch nehmen.

In anderen Ländern sind Universitäten und Hochschulen aber anders organisiert. Mitunter bestimmen die jeweiligen Finanzierungsmodelle den konkreten Aufgabenkreis des wissenschaftlichen Personals und die verfügbaren Ressourcen inklusive Zeit, aber auch die gesamten Organisations- und Kommunikationsstrukturen am Campus mit (→ **Organisationskulturen**). Die eigene Forschung kann beispielsweise den Lehrverpflichtungen

⁴⁹ Li 2017: 43.

⁵⁰ Ebd.: 44.

⁵¹ Konur 2018: 59ff.

stärker nachgestellt sein;⁵² auch der Anteil der Selbstverwaltungsaufgaben hängt von den jeweiligen Organisationsstrukturen ab. Deshalb ist es kaum verwunderlich, dass viele Studierende annehmen, ihre Lehrenden seien zentral oder gar ausschließlich für die Lehre verantwortlich – und dabei deren zeitlichen Engpässe unwissentlich verkennen. Auch die weiter oben kurz beschriebenen generellen Kulturunterschiede kommen in diesem Bereich zum Tragen: die vergleichsweise große Entspanntheit im Umgang mit der Zeit und ein polychrones Zeitverständnis im hinduistisch geprägten Indien etwa. In China wird die Zeit ebenfalls tendenziell als nichtlinear konzeptualisiert. Dennoch wird dort Pünktlichkeit an sich geschätzt, weil man sich der Zeitressourcen anderer bewusst ist. Allerdings wird im Gegenzug erwartet, dass das jeweilige Gegenüber von sich aus bereit ist, ausreichend Zeit zur Pflege der jeweiligen sozialen Beziehung zu investieren.

Selbstorganisation und Selbstständigkeit

Ein weiterer Aspekt, der von vielen Lehrenden als problematisch empfunden wird und in engem Zusammenhang mit dem Zeitmanagement im Studium steht, ist die selbstständige Planung und Organisation der Studienabläufe. An deutschen Hochschulen sind die Studierenden selbst dafür verantwortlich. Dadurch werden ihre Eigenverantwortung und persönliche Autonomie gefördert. Wie ein*e Dozent*in meinte, „*Inhalt vom Studium ist es halt auch, zu vermitteln, eine gewisse Selbstständigkeit zu zeigen und sich um was zu kümmern.*“⁵³ Wie im Abschnitt zu **kulturellen Konzepten des Selbst** allerdings gezeigt wurde, zeichnet eine solche Auffassung von erwünschten Studieneffekten und entsprechenden normativen Werten v.a. Gesellschaften mit dem vorherrschenden *independent* bzw. egozentrischen Selbstkonzept aus.

Auch liegen Studienplanung und Studienorganisation in vielen anderen Ländern nicht in der Hand der Studierenden (→ **Studienorganisation**). Deshalb gibt es auch kaum Möglichkeiten, den Umgang mit Studienordnungen zu erlernen, sodass ihnen diese Fähigkeit und auch dazu notwendiges Wissen beim Studienantritt in Deutschland fehlen. Ebenfalls unbekannt sind vielen *Internationals* aufgrund abweichender Studienorganisationsmodelle spezielle Anlaufstellen, wie z.B. die Studienberatung. Darüber hinaus sind sich viele über die Erwartung, diese bei Bedarf eigenständig zu ermitteln und aufzusuchen, nicht im Klaren: „*Ich hatte erwartet, dass der Dozent oder die Sekretärin mir die Informationen mitteilt. Deswegen [habe ich] viele solche [Orientierungs-]Veranstaltungen verpasst*“.⁵⁴

Daher werden bei Fragen die eigenen Lehrenden oft als Erstes konsultiert. Einige Dozent*innen reagieren auf diese Bedarfslage internationaler Studierender mit Verständnis:

*Jemand kommt 1000 Kilometer weit weg von Zuhause, [lässt] seine Freunde und Familie [zurück], der gesamte soziale Rahmen fällt weg, und er lässt sich auf das Experiment Studieren in Chemnitz oder in Deutschland [ein], und hier ist es leider so, dass nicht nur die Selbstständigkeit gefragt [ist], man ist auf sich selbst gestellt und bekommt wenig Unterstützung und Hilfe.*⁵⁵

⁵² Ebd.: 70.

⁵³ Gleim & Pajonk 2017; L03: 189f.

⁵⁴ Liu 2017: 63, IP CD: 1.

⁵⁵ Gleim & Pajonk 2017; L05: 49-53.

Viele Lehrende versuchen auch, im Rahmen des Möglichen Abhilfe zu schaffen, obgleich dies sie z.T. auch überfordern kann:

*[bei den organisatorisch-formalen Problemen] [...] versuch ich zu helfen mit einem Anruf, einer Mail, ich schreib ein Empfehlungsschreiben. Das machen nicht alle, das muss ich zugeben. Ich kenne Dozenten, denen das zu viel Arbeit ist und zu viel Stress, aber ich versuch da zumindest ein bisschen zu helfen. Hat zur Folge, dass das wie so ein Lawineneffekt ist und ich dann die nächsten fünf Studenten vor der Tür stehen hab, die einfach dankbar sind, dass sich jemand drum kümmert, was auf die Dauer anstrengend ist.*⁵⁶

Andere Lehrende deuten die Desorientierung bei den organisatorischen Fragen hingegen als eine Persönlichkeitsschwäche:

*Es ist die Verantwortung der Studierenden, wenn man sich für ein Studium im Ausland entscheidet, sich ein bisschen ‚reinzufuchsen‘, rauszufinden, wer die Ansprechpartner sind – das sind nämlich nicht immer die Professoren, für Raumsuche sind wir nicht zuständig.*⁵⁷

Die erlebte Ratlosigkeit vieler *Internationals* bei organisatorischen Fragen führt einige Lehrende auch dazu, die grundsätzliche Studierfähigkeit der Betroffenen anzuzweifeln: „[das] Organisatorische ist ja an sich alles gut durchgeplant [...] Ob man da extra drauf hinweisen muss, irgendwo fängt man dann wirklich an, die Leute als Babys zu behandeln“.⁵⁸ Genauso sieht es auch ein*e andere*r Dozent*in:

*Studenten sollen proaktiv agieren, was Organisation und Fortschritt usw. angeht, ich habe keine Lust, Studenten hinterherzurennen, um deren Glück und Studienverlauf irgendwie sicherzustellen, speziell jetzt bei Masterarbeiten [...] erwarte ich, dass sie für sich selbst sorgen, man denkt man ist im Kindergarten, wie Babysitting.*⁵⁹

Zur selbstständigen Studienorganisation „sollte ein Student in der Lage sein, das muss ich ihm nicht erzählen, und wenn doch, dann stellt sich wirklich die Frage: ist das ein Student?“⁶⁰ In anderen Ländern wäre allerdings die umgekehrte Frage genauso legitim: „Ist das ein Lehrender?“ In China und Indien sind Dozent*innen traditionell auch zur vorausschauenden und fürsorglichen Unterstützung der Studierenden bei vielen Anliegen da, manchmal auch bei solchen, die in Deutschland als rein private gelten (→ **Erwartungen an Lehrende**).

Praktische Empfehlungen

Eine explizite Thematisierung der eigenen Bedürfnisse und Erwartungen auf beiden Seiten würde zum gegenseitigen Verständnis beitragen. Es sollte von vorneherein transparent gemacht werden, wer für welche Fragen wie, wo und wann zur Verfügung steht. Darüber hinaus könnten angesichts der Problematik der Fragerunden nach dem Unterricht im Voraus eingeplante

⁵⁶ Projektinterne Daten, Interviews mit IT-Lehrenden, IP 1: 14.

⁵⁷ Ebd., IP 3: 19.

⁵⁸ Gleim/Pajonk 2017, L03: 188f.

⁵⁹ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP1: 10.

⁶⁰ Gleim & Pajonk 2017; L03: 195f.

Zeitfenster im Anschluss an die Lehrveranstaltungen als eine Teilsprechzeit eine Abhilfe bei zeitlichen Engpässen schaffen. Längerfristig bietet sich die Einführung von ausländischen Tutor*innen in Studiengängen, in denen viele *Internationals* eingeschrieben sind, an. Diese Tutor*innen hätten eine organisatorische Mittlerfunktion und könnten einerseits die Lehrenden entlasten, andererseits durch ihre Erfahrungen dafür sorgen, dass Probleme, die speziell bei internationalen Studierenden auftauchen, rechtzeitig erkannt werden, und Ansprechpartner*innen aufzeigen.

Studienmotivation

Diese kompakte Übersicht der Einflüsse von Alltagskulturen auf die studienbezogenen Abläufe wäre ohne einige Anmerkungen zur Motivation eines Studiums unvollständig. In Deutschland ist die Wahl des Studienfachs v.a. von persönlichen Neigungen, Vorlieben und Wünschen abhängig. In Ländern wie China und Indien, wo die Herkunftsfamilie traditionell eine viel größere Rolle bei der individuellen Lebensgestaltung einnimmt, ist der Werdegang der Kinder dagegen kein persönliches Anliegen. Ihr akademischer Erfolg festigt den sozialen Status und das Ansehen der Familie. In China ist es beispielsweise üblich, dass Eltern die Leistungen ihrer Kinder – auch im Studium – im Bekanntenkreis besprechen und untereinander vergleichen. Diejenigen, die nur mäßige Erfolge zustande bringen, schaden dem Ruf ihrer Angehörigen. Somit studiert man hauptsächlich weniger für sich selbst, als für die eigene Familie.⁶¹

Meine Mutter möchte, dass ich im Ausland studiere. Sie wünscht sich, dass ich neben dem Bachelorabschluss noch den Master erwerbe. Ich fand es persönlich schwierig, die Zugangsprüfung fürs Masterstudium in China zu bestehen [...]. Die Kinder von vielen Freunden meiner Mutter studieren ebenso im Ausland, z.B. in Frankreich, und sie sind damit zufrieden, daher war meine Mutter überzeugt und hat mich gefragt, wo ich studieren will.⁶²

Einige andere *Internationals* gaben in Gesprächen ebenfalls an, dass die Entscheidung über ein Auslandsstudium, aber auch die Wahl ihres Studienfaches von ihren Familien (mit)getroffen worden sei.

Ob diese aus der westlichen Perspektive kritische Sachlage die Studienmotivation ausschließlich negativ beeinflusst, ist jedoch fraglich. In der Forschung wurde lange davon ausgegangen, dass die persönliche Entscheidungsfreiheit mit der Motivation direkt korreliere. Die Studien von Iyengar & Lepper (1999) zeigen dagegen, dass dies auf Personen aus egozentrischen Kulturen zutrifft. Für Studierende aus Gesellschaften, in denen das soziozentrische bzw. interdependente Selbstkonzept vorherrscht, ist das aber nicht zwingend der Fall (→ **Kulturelle Konzepte des Selbst**):

In 2 studies, personal choice generally enhanced motivation more for American independent selves than for Asian interdependent selves. In addition, Anglo American children showed less intrinsic motivation when choices were made for them by others than when they made their own choices, whether the others were authority figures or peers. In contrast, Asian

⁶¹ Vgl. auch Zhou 2009: 101; Huang 2017: 190ff.

⁶² Zit. in: Xuan 2017: 47.

American children proved most intrinsically motivated when choices were made for them by trusted authority figures or peers.⁶³

Externe Einflüsse auf die gesamte Studienmotivation vieler internationaler Studierender darf man nicht unterschätzen. Der oben besprochene Sachverhalt mag z.T. erklären, warum manche von ihnen zwar sehr fleißig sind, jedoch wenig fachliches Interesse zeigen. Außerdem liefert es einen Erklärungsansatz, warum einige nach Studienbeginn ihren Studiengang wechseln wollen. Dieser Wunsch macht sich teilweise sogar als kollektiver ‚Exodus‘ bemerkbar und sorgt bei den betroffenen Studiengangverantwortlichen immer wieder für Verunsicherung.

Bei solchen Vorfällen wäre zwischen zwei Hauptgründen zu unterscheiden. Zum einen kann es sich in Einzelfällen tatsächlich um eine individuelle fachliche Neuausrichtung handeln, die leichter fällt, wenn die Familie durch die räumliche Entfernung weniger unmittelbaren Einfluss ausübt. Einer Studie zufolge war auch die Aussicht auf eine größere persönliche Emanzipation bei vielen *Internationals* ein triftiger Grund für ein Studium in Deutschland.⁶⁴ Der in Gruppen versuchte Studiengangwechsel lässt dagegen auf eine schwächere Eigenmotivation beim Studienfach schließen. V.a. bei Studierenden aus Indien haben die sog. *Seniors* – Kommilitonen aus höheren Semestern – oft großen Einfluss.⁶⁵ Ihnen wird mehr Studienerfahrung zugeschrieben, daher vertraut eine Gruppe ihrer Meinung und ihren Ratschlägen. In Abwesenheit anderer Vorbilder aus dem eigenen Land nehmen *Seniors* daher nicht selten eine Weisungsfunktion ein. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine ‚Herdenmentalität‘ bzw. ‚kollektivistische‘ kulturelle Prägung. Vielmehr werden derartige kollektiv versuchte oder vollzogene Aktionen durch die gesamte Verunsicherung in einer fremden sprachlichen, sozialen und strukturellen Umgebung hervorgerufen. Liegt auch keine ausgeprägte fachliche Eigenmotivation vor, vergrößert sich die Wahrscheinlichkeit, den Erfahrungswerten (oder auch nur den Ansichten) der *Seniors* zu vertrauen, in der oft unbegründeten Hoffnung, den Abschluss so am besten meistern zu können.

⁶³ Iyengar & Lepper 1999: 349.

⁶⁴ Faist et al. 2017: 38.

⁶⁵ Dafür müssen noch weitere Bedingungen erfüllt werden; eine höhere Semesterzahl allein sorgt nicht automatisch für Gehör bei den eigenen Landsleuten. Studierende aus Indien sind keineswegs als eine homogene Gruppe anzusehen. Hierarchisch wird u.a. zwischen den Angehörigen diverser *Jatis* (die man oft als Kasten bezeichnet) unterschieden; offiziell sind die Kasten zwar längst abgeschafft, prägen die Gesellschaft Indiens allerdings bis heute. Ferner gibt es in Indien über 121 Sprachen, die mehreren verschiedenen Sprachfamilien angehören. Entgegen einer verbreiteten pauschalen Annahme, indische Studierende sprächen alle Hindi (wenn nicht gar „Indisch“), wird Hindi von weniger als der Hälfte der Landesbevölkerung gesprochen und ist für viele eine Fremd- und Bildungssprache. Diese Aspekte tragen u.a. zu einer für viele Lehrende schwer nachvollziehbaren Binnendifferenzierung der Studierenden aus Indien bei.

Wissenskulturen

Was ist Wissen?

Entgegen einer verbreiteten Annahme sind Wissen und wissenschaftliche Erkenntnisse nichts Objektives: „[K]nowledge‘ is not something that is ‚out there‘ that we need to grasp; rather, it is something that we ourselves build based on our own background, experiences, prior understandings, and the data before us.“⁶⁶ Die grundlegendste Frage – Was ist Wissen? – fällt deshalb in unterschiedlichen Kulturen zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen konkreten Zusammenhängen sehr verschieden aus.

Man mag skeptisch fragen: Beruhen Naturwissenschaften und technische Disziplinen denn nicht auf universellen, kulturunabhängigen Gesetzen? Ist das Einmaleins etwa nicht in jedem Teil der Welt gleich? Ja und nein. Das Endergebnis der Rechnung ist zwar dasselbe, doch die Rechenwege unterscheiden sich oft erheblich. Schaut man sich z.B. das Multiplikationsverfahren im Matheunterricht an, so ist im internationalen Vergleich eine Fülle verschiedener Herangehensweisen vorzufinden,⁶⁷ bei denen auch sehr unterschiedliche Teilkompetenzen mitgefördert werden: Gedächtnisleistung, logisches Denken, räumliche Vorstellungskraft usw. Welche Methode sich jeweils fachdidaktisch durchgesetzt hat, ist dabei nicht beliebig. Das hängt von der jeweiligen epistemischen bzw. Wissenskultur ab, in der die Sozialisation verläuft.

Die jahrtausendealte Bildungstradition Chinas basiert auf der Vorstellung, dass Wissen *praktische Weisheit* bedeute, die sich darin ausdrücke, im Einklang mit den Grundprinzipien sozialer Ethik kontextadäquat zu handeln. Das Streben nach abstraktem Wissen und die Suche nach übergeordneten Gesetzen seien für das traditionelle chinesische Denken untypisch; zentrale Bedeutung wird in erster Linie dem Partikularen beigemessen und die Aufmerksamkeit gilt konkreten Details.⁶⁸ Auch wird viel größerer Wert auf ‚gesetztes‘, überliefertes Wissen gelegt, das dem sittlichen Leben und der Aufrechterhaltung sozialer Ordnung dienen solle, als auf individuelle Originalität. Etabliertes Wissen gilt als ‚objektiv‘ und wird daher nicht, wie in den heutigen Wissenskulturen des Westens, mit konkreten Urheber*innen in Verbindung gebracht. Daher achtet man weitaus weniger genau auf Quellenangaben bei der Textproduktion. Das Wiedergeben auswendig gelernter Informationen in eigenen schriftlichen Arbeiten ist im Gegensatz zu den westlichen Normen wissenschaftlichen Schreibens kein Betrug, sondern ein Beweis für ‚richtiges‘ und besonders fleißiges Lernen (vgl. → **Lerntechniken; Plagiat**).

Lehrende, v.a. Professor*innen werden als epistemische Autoritäten betrachtet, die den gesamten Kanon an etabliertem Fachwissen bereits beherrschen und ihn ihrerseits an die Studierenden weitergeben. Schilderungen alternativer fachlicher Sichtweisen können bei vielen chinesischen Studierenden Verwirrung auslösen. Aus ihrer Sicht sollen Lehrende die ‚richtigen und wichtigen‘ Theorien und Methoden klar benennen. Damit konkurrierende Denkansätze müssten hingegen nicht erwähnt werden⁶⁹ (vgl. → **Lehrformate**).

⁶⁶ Reagan 2000: 7.

⁶⁷ Siehe z.B. <https://www.youtube.com/watch?v=UuGiBb0tHg8>; <https://www.youtube.com/watch?v=WQOuzDstMa8> (abgerufen am 09.03.2020).

⁶⁸ Dy 1978: 278.

⁶⁹ Von Queis 2009: 62.

Um die kulturellen Unterschiede in der Einstellung zum Wissen zu verdeutlichen, lohnt sich ein Blick auf die Abstammung des Lernbegriffs im Deutschen und im Hochchinesischen. Während die Wurzel des deutschen Wortes „Lernen“ ursprünglich „etwas zu verfolgen“ (also aktiv nach Erkenntnissen zu ‚jagen‘) bedeutete,⁷⁰ liegt die Etymologie seines chinesischen Pendant im Begriff „nachahmen“ begründet.⁷¹ „For the Chinese, learning implies full knowledge of the precedents of the past age, and is referred to as ‚Chi-Ku,‘ i.e. searching out the ancient ways.”⁷² Dies erklärt zum einen die zentrale Rolle des Auswendiglernens im chinesischen Bildungssystem (→ **Lerntechniken**). Zum andern macht es aber auch deutlich, dass Nachahmen und Kopieren in China – anders als hierzulande und insgesamt im Westen – traditionell durchaus positiv besetzt sind.

Indien zeichnet eine andere historische Wissenskultur aus, die ihre Wurzel in der vedischen Religion – der ältesten Form des Hinduismus – hat. Im Übrigen bedeutet „Veda“ auf Sanskrit auch „Wissen“ bzw. „Weisheit“. Die vier wichtigsten Lebensziele im Hinduismus sind eine moralisch aufrichtige Lebensführung, das Streben nach dem Wohlstand, sinnlicher Genuss, sowie die Suche nach der Befreiung aus *Samsāra*: dem Kreislauf der Wiedergeburten.⁷³ Wissensaneignung als Erlangen von Weisheit wäre v.a. für das letztere Lebensziel von zentraler Bedeutung. Durch ganzheitlich ausgerichtetes Lernen sollte man sich u.a. der Einheit und Verbundenheit von allem Seienden inklusive des eigenen Selbst gewahr werden und sich spirituell weiterentwickeln, um die Erlösung zu finden: „the focus and purpose of education is on the spiritual growth and development of the individual, rather than on any particular instrumental goal or objective“.⁷⁴

Für ein besseres Verständnis der traditionellen Auffassung von Wissen in der hinduistischen Kultur lohnt auch hier ein Blick auf die Etymologie des Lernbegriffs. Das Sanskrit-Wort für „Lernen“ – *Svādhyaya* – bedeutet so viel wie „sich selbst reflektieren“, „meditieren“. Im Gegensatz zur westlichen Auffassung von Wissensaneignung als aktiv betriebenes Unterfangen wird das Lernen somit als eine nach außen passive Selbsterkennung verstanden.

Allerdings betreffen die obigen Ausführungen hauptsächlich tradierte gesellschaftlich-kulturelle Ideale. Wegen der fortschreitenden Industrialisierung, rapiden Urbanisierung, Modernisierung, Privatisierung und zunehmenden Verwestlichung befindet sich die Gesellschaft Indiens aktuell in einem beschleunigten Umbruchzustand. Gerade in den letzten Jahren haben diese Prozesse zu einem massiven Verlust traditioneller Werte im Erziehungs- und Bildungsbereich geführt⁷⁵ (vgl. → **Hochschulsystem in Indien**).

Wozu ist Wissen gut?

Wozu ist Wissen gut? Der Psychologe Klaus Holzkamp bespricht verschiedene Formen des Lernens und legt nahe, dass nur das *expansive Lernen*, das aus der eigenen, praktisch begründeten Motivation heraus betrieben wird, die ‚wahre‘, ‚wertvolle‘, ja eigentliche Form der

⁷⁰ *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* 2011: 573.

⁷¹ Dy 1978: 279.

⁷² Nakamura ([1968] 1981: 205), zit. in Dy 1978: 279.

⁷³ Reagan 2000: 137.

⁷⁴ Ebd.: 139.

⁷⁵ Yadav & Saini 2016.

Wissensaneignung darstelle. Es gehe beim expansiven Lernen um die Erweiterung des eigenen Erlebnis- und Handlungspotentials in relevanten Praxiskontexten und der gesamten Lebensführung.⁷⁶

Diese Perspektive scheint allerdings auch kulturell geprägt zu sein. In Deutschland z.B. bildet man sich, um Probleme eigenständig zu lösen und die persönliche Autonomie zu erweitern. Die Prioritäten sind jedoch nicht überall gleich:

In anderen Kulturen [...] kommt es in der Erziehung wesentlich darauf an, Kindern jene Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu vermitteln, die notwendig sind, um ein akzeptiertes und integriertes Mitglied einer Gruppe zu werden. Bildung ist in diesem Verständnis ein Identifikationsprozess; er bindet das Individuum in die Gruppe ein, die bereits Lösungen und Antworten auf alle Fragen und Probleme des Lebens besitzt, so dass diese nicht mehr von jedem Einzelnen selbstständig gesucht werden müssen. Demzufolge ist das Ziel von Ausbildung, gruppensfähig zu werden und zu lernen, wie Dinge getan werden müssen, um an der Gesellschaft teilhaben zu können.⁷⁷

So dominiert z.B. die chinesische Bildungstradition der Gedanke sozialer und kultureller Stabilität. Ursprünglich ermöglichte formale Bildung in China dem Eintritt in den Staatsdienst und diente damit dem Gemeinwohl des Landes. Dies prägt bis heute die chinesische Bildungskultur, in der Wert auf die Aneignung traditionellen, als ‚gesetzt‘ geltenden Wissens einerseits, die Pflege gesellschaftlich anerkannter Charaktereigenschaften andererseits gelegt wird. Diese Eigenschaften sind Einordnungsbereitschaft und Bescheidenheit, Respekt und Pflichtbewusstsein, Verantwortung für Andere, Disziplin und Selbstbeherrschung, Zurückhaltung und Geduld, Harmoniebewusstsein und Ausgeglichenheit, sowie Streben nach Wissen als praktische Weisheit⁷⁸ (→ **Was ist Wissen?**). Das Ziel des Lernens in der chinesischen Bildungstradition ist daher die Selbstvervollkommenung als verantwortungsvolles Mitglied der Gesellschaft. Im konfuzianischen Gedankengut sind „die moralischen und ethischen Lebensziele des Menschen [...] mit seinem lebenslangen Streben nach Wissen verknüpft.“⁷⁹ Gutes und aufrichtiges Leben bedeutet daher auch lebenslanges Lernen. Damit ist traditionell das soziale Ansehen eines Individuums verknüpft, ferner sein wirtschaftlicher Aufstieg.

Auch in Indien ist das traditionelle Ziel der Bildung nicht die ausschließliche Ausprägung eines engfassten spezialisierten Wissens, sondern eine harmonische Gesamtentwicklung der Persönlichkeit, die im Idealfall zur Befreiung von Unwissen (neben Gier und Hass eines der drei ‚Lebensgifte‘) und zur Erlösung aus dem Kreislauf der Wiedergeburten führen würde. Der wirtschaftliche Aspekt spielt aber auch hier eine bedeutsame Rolle. Den eigenen Wohlstand und den der Familie zu vergrößern, gehört nach dem hinduistischen Glauben zu den vier wichtigsten Lebenszielen (→ **Was ist Wissen?**). Durch die akademische Bildung der Kinder wird außerdem das Ansehen der Familie aufrechterhalten und erhöht. Bildung ist traditionell weniger an individuellen Neigungen oder konkreten Bedürfnissen des Stellenmarkts

⁷⁶ Holzkamp 1993.

⁷⁷ von Queis 2009: 44f.

⁷⁸ Ebd.: 46.


⁷⁹ Ebd.: 48.

ausgerichtet als am grundsätzlichen Prestigedenken⁸⁰ (vgl. → **Studienmotivation**); auch wird eine Berufsausbildung in Indien im Vergleich zur rein akademischen immer noch als ‚zweitklassig‘ betrachtet.⁸¹

Wie wird Wissen hergestellt?

Es werden immer wieder Versuche unternommen, die Vielfalt unterschiedlicher lokaler Wissenskulturen zu systematisieren und zu veranschaulichen. So unterscheidet z.B. der norwegische Mathematiker und Soziologe Johan Galtung zwischen vier verschiedenen ‚intellektuellen Stilen‘ bzw. Herangehensweisen bei der Produktion und Darstellung von Wissen (siehe Tabelle 1). Die saxonische (bzw. angelsächsische) Tradition mit ihren zwei historischen Zentren – Oxbridge in Großbritannien und Ivy League-Universitäten in den USA – priorisiert die Ansammlung von empirischen Daten. Dabei ist in ihrer US-amerikanischen Ausprägung die praktisch-pragmatische Verwendbarkeit des Wissens das Hauptinteresse, während die britische Variante sich in erster Linie mit der Klassifikation und Katalogisierung von Daten beschäftigt. Der ‚teutonische‘ intellektuelle Stil, den Galtung mit deutschen Traditionsuniversitäten wie Marburg, Heidelberg, Münster und Tübingen verknüpft, setzt dagegen v.a. auf Theoriebildung, der die Empirie tendenziell untergeordnet wird. Insgesamt zeichnet den teutonischen Stil eine deduktive Vorgehensweise aus. Die gallische, historisch an der Sorbonne entstandene Tradition hat den Fokus auf der Theorie mit dem teutonischen Stil gemeinsam. Im Gegensatz zum letzteren wird in ihr aber auch der Eleganz des Wissensdiskurses eine große Wichtigkeit beigemessen. Bei der Theoriebildung werden oft Gegensätze durch eine meisterhafte sprachliche Argumentation überspannt und verbunden. Sowohl den teutonischen als auch den gallischen intellektuellen Stil zeichnet das expansive Streben nach dem Neuen aus. Der nipponische Stil, der an den alten Universitäten in Kyoto und Tokio entstand, ist dagegen mit der Frage der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Denkschule und Denktradition mit ihren Wissensautoritäten – ‚Meistern‘ – beschäftigt. Diesen, nicht nur in Japan, sondern auch in Indien und vielen anderen asiatischen Ländern verbreiteten epistemischen Stil zeichnet eine dialektische Ausrichtung aus, die mit den westlichen Wissenstraditionen im Gegensatz steht:

The lack of ambiguity, the clarity of the teutonically shaped theory is incompatible with basic Hindu, Buddhist and Daoist approaches. These eastern approaches all militate against the atomism and the deductive rigidity of the western exercises in general and the teutonic one in particular.⁸²

<i>Stil</i>	<i>Zentrum</i>	<i>Peripherie</i>	<i>Charakteristika</i>
saxonisch 	(a) USA (b) GB	Kanada, Australien	Faktenorientiert, empirisch, personen- zugewandt, humorvoll, aufbauend, pragmatisch

⁸⁰ <https://wenr.wes.org/2018/09/education-in-india> (abgerufen am 02.03.2020).

⁸¹ Pilz 2019: 323.

⁸² Galtung 1981: 832.

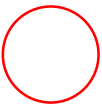
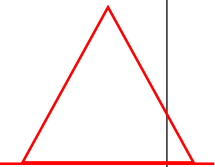
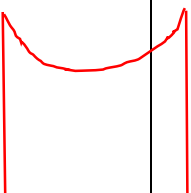
nipponisch 	Japan	Ostasien	Primat sozialer Beziehungen, „Einheit des Gegensätzlichen“, enzyklopädisches Vorgehen, Vagheit, „Meister“-Bezug (Ancienität); „sowohl-als-auch“ als Denkprinzip
teutonisch 	Deutschland	Osteuropa	Theoriebildung: „Daten illustrieren, beweisen aber nicht“, Strenge und Humorlosigkeit der Präsentation in Zusammenhang mit der Angst, die Theorie (Dialektik!) in der Wirklichkeit nicht verifizieren zu können, Polarisierung i.S. des „Entweder – Oder“ als Denkprinzip
gallisch 	Frankreich	Italien, frankophones Afrika, Rumänien	Ästhetisch, theorieorientiert (rational); polarisierende Argumentation, die aber über die „elegance“ der Sprache und des Sprechens im Sinne einer „Hängematte“ ästhetisch zusammengehalten wird

Tabelle 1: „Intellektuelle Stile lt. Galtung“⁸³

Intellektuelle Stile entstehen und entwickeln sich in spezifischen kulturellen, ökonomischen und sozialen Kontexten, die sich jedoch im Laufe der Geschichte ändern und damit auch den Wandel der als ‚richtig‘ und ‚etabliert‘ geltenden Erkenntnismethoden hervorbringen. Die von Galtung beschriebenen lokalen Wissenstraditionen beeinflussen sich aufgrund der steigenden Mobilität von Menschen und Ideen zunehmend gegenseitig und seien daher in reiner Form immer seltener anzutreffen.⁸⁴ Dennoch prägen sie immer noch unterschwellig die Wissenskulturen sowohl in ihren jeweiligen ‚Zentren‘ als auch in deren Ex- und Neo-Kolonien. Darin sieht Galtung selbst eine Erklärung für die Langlebigkeit der Kolonisierungseffekte in weiten Teilen der Welt: „[o]bviously, liberation from intellectual style has not even been included in a programme of decolonization; one possible reason why liberation from other aspects of colonialism may not have been too efficient either.“⁸⁵

Trotz Kritik werden Galtungs zentrale Anhaltspunkte dennoch bis heute in der interkulturellen Wissenschaftsforschung aufgegriffen und z.T. weiterhin validiert:

Ein Blick in das Buchregal bestätigt, dass Arbeiten von deutschen Wissenschaftler-Innen [sic] meistens deduktiv konzipiert sind und von einer scheinbaren Objektivität geprägt sind. Das Wort „ich“ wird tunlichst vermieden. Ganz anders der wissenschaftliche Duktus von

⁸³ Bolten (2001: 11); vgl. auch Galtung (1981: 838).

⁸⁴ Galtung 1981: 819.

⁸⁵ Ebd.: 820.

Veröffentlichungen aus dem amerikanischen Raum, die generell pragmatischer, persönlicher und essayistischer konzipiert sind.⁸⁶

Von pauschalen Annahmen sollte man jedoch absehen, zumal es auch große Unterschiede zwischen verschiedenen Fächern gibt (→ **Fachkulturen**). In vielen, v.a. neuen, interdisziplinär forschenden geistes- und kulturwissenschaftlichen Fachrichtungen in Deutschland ist Induktion eine zentrale Erkenntnismethode, während in den naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen oft deduktiv vorgegangen wird.

⁸⁶ Berninghausen 2018: 30.

Fachkulturen

Wissenschaften und ihre Praktiken existieren also nicht im kulturfreien Raum; vielleicht ist stetige kulturelle Prägung gar deren einziger gemeinsamer Nenner. Nicht nur im Ländervergleich, sondern auch innerhalb eines nationalen Wissenschafts- und Bildungssystems gibt es teilweise beträchtliche Unterschiede zwischen den Herangehensweisen verschiedener Fächer bei Wissensaneignung und Wissensproduktion, Wissensmanagement und Wissenstransfer, Selbstauffassung und Selbstperformanz ihrer Vertreter*innen, die oft als *Fachkulturen* bezeichnet werden:

Dass Universität nicht Universalität darstellt, dass die akademische Welt durch Fächer gegliedert, um nicht zu sagen: zersplittert ist, die ihre Reviere und Grenzen mehr oder minder deutlich markieren, gehört zu unser aller Erfahrung. Gleiches gilt für Beobachtungen, dass die Kolleg_innen in den Fächern Eigentümlichkeiten gemeinsam haben, die man [...] ‚Kulturen‘ nennen könnte.⁸⁷

Paul Windolf beschreibt Fachkulturen als ein „System von Normen und Werten, [...] die bei der selektiven Produktion, Verteilung und Aneignung von Wissen zu beachten“ seien.⁸⁸ „Das Wissen, die Methoden und der Verhaltenscode eines Faches werden als kulturelles Erbe von einer Generation zur nächsten tradiert. Unter dieser Perspektive sind Fachkulturen ein Spezialfall kultureller Ausdifferenzierung.“⁸⁹

Das Thema der Fachkulturen wird in der zeitgenössischen deutschen Hochschulforschung kontrovers diskutiert. Die Studie von Ingrid Scharlau und Ludwig Huber (2019) zeigt z.B., dass ihre Bedeutung *im breiteren Sinne* als Gesamthabitus ihrer Vertreter*innen, der politische Gesinnungen, Lebensstile und soziale Einstellungen umfasst, in letzter Zeit nachgelassen habe. Diese Feststellung könnte verschiedene Gründe haben: von der tatsächlichen Auflösung des ehemaligen elitären Gehabe zugunsten der seit den 90er Jahren starken Tendenz zur gesellschaftlichen Mitte bis hin zum Einfluss der lokalen Organisationsspezifika.⁹⁰ Der negative Befund könnte aber auch damit zu tun haben, dass diskriminierende Äußerungen über Kolleg*innen aus anderen Fachbereichen inzwischen stärker tabuisiert sind: es haben sich möglicherweise vordergründige „Normen der Toleranz anstelle von Normen des Streits“ etabliert.⁹¹

Andere Studien über Fachkulturen kommen wiederum zu anderen Ergebnissen. Wahrgenommene und erlebte Unterschiede im Habitus verschiedener Disziplinen werden dabei oft in Verbindung mit dem Geschlecht thematisiert.⁹² Die in Deutschland z.T. noch stark spürbare Unterscheidung der Studiengänge und Fächer in „männer- und frauendominierte“ überrascht im Übrigen viele internationale Studierende: aus ihren Heimatländern (die aus der

⁸⁷ Huber 2013: 8.

⁸⁸ Windolf 1992: 77.

⁸⁹ Ebd., 77.

⁹⁰ Scharlau & Huber 2019: 343f.

⁹¹ Ebd., 347.

⁹² Stegmann 2005; Greusing 2018; Schultz et al. 2018.

westlichen Sicht oft pauschal als ‚patriarchalisch‘ und ‚rückständig‘ gesehen werden) kennen sie es anders.⁹³

Im *engeren Sinne* bezeichnet Fachkultur nach Scharlau und Huber zentrale epistemologische Merkmale der jeweiligen Disziplin: die für sie zentralen „Erkenntnisziele (z.B. generalisierende vs. fallbezogene Aussagen, Theorien vs. Daten), Begriffe bzw. Begriffsverständnisse, Methodologien, Forschungstypen (z.B. Team- vs. Einzelarbeit)“, sowie „im Zusammenhang damit einerseits Arbeitsorganisation und Sozialformen (z.B. Laborforschung, Arbeitsgruppen, Präsenz am Institut), andererseits Lehrkonzepte und Lernarrangements, z.B. Sequenzierung des Curriculums, Vermittlung von Grundlagenwissen, Bevorzugung von Vorlesungen vs. entsprechender Alternativen“.⁹⁴ Selbst der Sprachgebrauch und die Sprachregister unterschiedlicher Disziplinen sind verschieden.

Fachkulturelle Unterschiede sind zwar keine zentrale Quelle für Missverständnisse zwischen den *Internationals* und ihren Lehrenden. Es könnte, wenn nicht von einer Deckungsgleichheit, dann zumindest von der prinzipiellen Vergleichbarkeit der Erkenntnisziele, Methodologien und Arbeitsformen derselben Fächergruppen weltweit ausgegangen werden. Dennoch stellen Fachkulturen kein global einheitliches und zeitloses Phänomen dar, sondern weisen auch nationale, regionale und rein lokale bzw. konkret-institutionelle Ausprägungen auf.

Die von den befragten Lehrenden bemängelten speziell fachlichen Unzulänglichkeiten der *Internationals* lassen sich in zwei Bereiche unterteilen. Zum einen geht es um deren häufige Wissenslücken bei vorausgesetzten Grundlagenkenntnissen. Zum andern sind internationalen Studierenden die in ihren Fächern gängigen Arbeitsformen und -instrumente oft unvertraut. Der erste Problembereich scheint v.a. mit Unterschieden in der Organisation und Struktur der jeweiligen Studiengänge und ihrer Curricula sowie den Qualitätsunterschieden zwischen einzelnen Bildungseinrichtungen verbunden zu sein (→ **Organisationskulturen**). Beim zweiten spielen sowohl die Eigentümlichkeiten verschiedener traditioneller **Lehr- und Lernkulturen** als auch die sie mitunter bedingenden strukturellen Gegebenheiten an den vorherigen Bildungsstätten eine Rolle. Werkstatt- und Laborausstattung in den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern ist teuer. Wo keine ausreichende Finanzierung existiert, verläuft die Ausbildung auch in praxisbezogenen Fächern überwiegend ohne Praxis bzw. werden praktische Arbeitsvorgänge höchstens von den Lehrenden vorgeführt. Von derartigen Schwierigkeiten v.a. mit praktisch ausgerichteten Arbeitsformaten und -techniken berichteten auch Studierende selbst (vgl. → **Lehrformate**).

⁹³ <https://www.gffz.de/gender-in-die-lehre-der-mint-faecher/faecher-studienbereiche/maschinenbau-verfahrens-technik/fachgeschichte-und-fachkulturen/laenderspezifische-unterschiede> (abgerufen am 23.07.2020).

⁹⁴ Scharlau & Huber 2019: 347.

Organisationskulturen

Das Hochschulsystem in China

Die Hochschulbildungstradition Chinas besteht seit 3.000 Jahren. Im 19. Jh. erfuhr die universitäre Bildung einen großen Einfluss des US-amerikanischen Modells, in den 1950er Jahren des sowjetischen. In dieser Zeit wurde das Hochschulsystem der Zentralverwaltungswirtschaft untergeordnet. Dies resultierte u.a. in der Trennung von Forschung und Lehre und in einer fachlichen Überspezialisierung.⁹⁵ Seit den 1980er Jahren ist jedoch eine Serie von Reformen vollzogen worden, die auf die Anpassung der Bildung an die sowohl nationalen als auch globalen marktwirtschaftlichen Realien abzielen. Früher wurden die Bildungseinrichtungen komplett staatlich finanziert. Seit Mitte der 1980er Jahre dürfen die Universitäten auch eigene Ressourcen generieren. Neben der dabei eigenführten Studiengebühren beziehen etliche Hochschulen heutzutage einen Großteil ihres Gesamtbudgets über Ausgründungen und Geschäftsunternehmen. Die Qualität der Hochschulbildung in China – zumindest an den großen renommierten Universitäten, zu denen in erster Linie die staatlich geförderte ‚*Chinese Ivy League*‘ zählt⁹⁶ – schlägt sich auch in einer steigenden Zahl internationaler Studierender nieder. Im Jahr 2018 hat China sogar das Vereinigte Königreich als zweitwichtigster Studienort nach den USA überholt.⁹⁷

Im Zuge der Reformen fand in gewisser Weise auch eine Rückkehr zur herkömmlichen Tradition einer ganzheitlichen, oder zumindest breiter fundierten Bildung statt. Die Zahl der Studiengänge und Spezialisierungsfächer wurde von über 1.400 auf ca. 200 verringert. Die reformierten Curricula umfassen auch Grundkurse in anderen Disziplinen, um die Horizonte der Studierenden zu erweitern und damit ihre Flexibilität und ihr praktisches Wirkungspotential zu vergrößern.⁹⁸ Angestrebt wird das Modell, bei dem erst nach zwei Jahren genereller Ausbildung in einem grundlegenden Feld – z.B. Naturwissenschaften oder Geisteswissenschaften – eine engere fachliche Spezialisierung folgt. Insbesondere an den Vorzeigeuniversitäten werden nach und nach moderne Unterrichts- und Prüfungsmethoden eingeführt, bei denen weniger das Auswendiglernen, sondern vielmehr die Fähigkeiten der Studierenden zur Analyse und Reflexion, ihre Kreativität und intellektuelle Unabhängigkeit gefördert werden. Diese Reformen haben bisher allerdings nicht flächendeckend stattgefunden. Während neue, an westlichen Forschungsuniversitäten orientierte Curricula, Lehrmethoden und Unterrichtsformate in den führenden Universitäten Chinas relativ schnell eingesetzt wurden, herrschen andernorts z.T. noch die bisherigen Verhältnisse⁹⁹ (vgl. → **Lehr- und Lernkulturen**). Vielen Absolvent*innen fehlen die am Arbeitsmarkt gefragten, v.a. praktischen Kompetenzen und Fertigkeiten, was auch zu einer vergleichsweise hohen Arbeitslosenquote unter den jüngeren Generationen führt.¹⁰⁰

⁹⁵ Min 2004: 64.

⁹⁶ Die *Chinese Ivy* bzw. die *C9 League* beinhaltet die folgenden Hochschulen: Tsinghua University, Peking University, Fudan University, Shanghai Jiao Tong University, University of Science and Technology of China, Zhejiang University, Nanjing University, Xi'an Jiaotong University und Harbin Institute of Technology. Die meisten von diesen gehören nach internationalen Rankings auch zu den 200 besten Hochschulen weltweit.

⁹⁷ <https://www.eaie.org/blog/china-2020-target-resaping-global-mobility-flows.html> (abgerufen am 10.08.2020).

⁹⁸ Min 2004: 67.

⁹⁹ Ebd.: 68.

¹⁰⁰ Altbach 2009: 12.

Die Hochschulzugangsberechtigung wird durch das Ablegen des *Gaokao* (Pendant zum deutschen Abitur) nach zwölf Jahren Schulbildung erreicht. Die Prüfung wird vom Ministerium für Bildung zentral entwickelt und koordiniert. Neben drei obligatorischen Prüfungsfächern – chinesische Philologie, Mathematik und eine Fremdsprache (meistens Englisch) – haben die angehenden Abiturient*innen die Wahl zwischen einem sozialwissenschaftlichen und einem naturwissenschaftlichen Zweig. Während man sich früher vor dem Übergang zur *Gaozhong* – der drei Jahre umfassenden Sekundarstufe II – auf eine dieser Fachrichtungen und die entsprechenden Unterrichts- und Prüfungsfächer festlegen musste (das sog. ‚3+3‘-Modell), wurde 2014 in vielen Provinzen eine weitere Reform vollzogen, die das flexiblere ‚3 + 1 + 2‘-Modell etablierte (siehe Abb. 2). Auch diese zielt auf eine breitere Bildung und Erweiterung der Wissenshorizonte der Abiturient*innen ab.

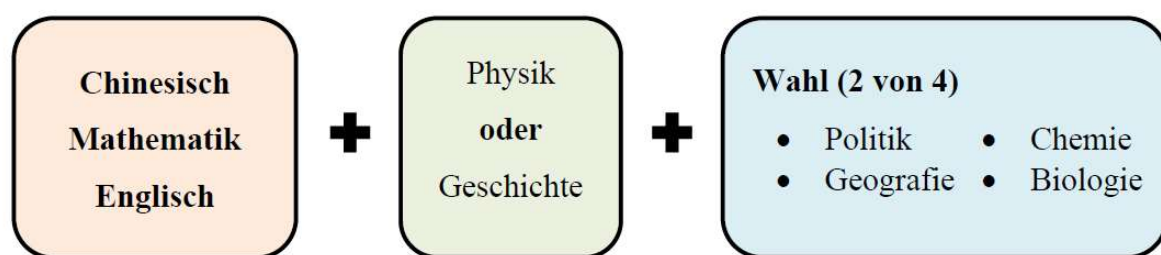


Abbildung 1: Das „3+1+2-Modell“¹⁰¹

Über die Chancen, einen Studienplatz zu bekommen, entscheidet in erster Linie die Abschlussnote. Dabei variieren die Aufnahmequoten und die verlangten *Gaokao*-Werte teilweise stark von Provinz zu Provinz. Die Zugangsstandards an prestigeträchtigen Universitäten sind höher als an anderen Hochschulen und Bildungseinrichtungen. Abiturient*innen, die herausragende schulische Leistungen aufweisen, werden u.U. vom *Gaokao* befreit und direkt an der Universität ihrer Wahl zugelassen. Ebenfalls verlangen einige private Einrichtungen kein *Gaokao*. Diese sind v.a. für diejenigen Studierenden, die bzw. deren Familien sich die Studiengebühren leisten können, eine Option, wobei die Bildungsqualität nichtstaatlicher Hochschulen noch mit Vorurteilen behaftet ist.

Das Hochschulsystem in Indien

Auch in Indien ist die akademische Bildungstradition eine der ältesten weltweit. Die an westliche Modelle angelehnten Hochschulinstitutionen, die als ‚Universitäten‘ im modernen Sinne gelten, wurden allerdings erst im 18. und 19. Jh. von den britischen Kolonialherrschern gegründet. Die ersten offiziellen Universitäten in Bombay (Mumbai), Calcutta (Kolkata), Madras (Chennai) und Allahabad folgten dem Modell der University of London und waren v.a. auf Englisch und Geisteswissenschaften spezialisiert. Geisteswissenschaftliche Studienrichtungen blieben bis in die 1980er Jahre dominant; eine Ausnahme bildeten die *Indian Institutes of Technology*, *Regional Engineering Colleges* (REC) und *Indian Institutes of*

¹⁰¹ Chen 2020: 20.

Management (IIM), die sich an den Strukturen von renommierten US-amerikanischen Universitäten orientierten und z.T. Finanzierung aus dem Ausland erhielten.¹⁰²

Seit den 1980er Jahren wurden immer mehr Bildungseinrichtungen im tertiären Bereich als Reaktion auf den stetig wachsenden Mangel an qualifizierten Arbeitskräften gegründet. Grundsätzlich gibt es nach der zehn Jahre umfassenden formalen Schulausbildung beim erfolgreichen Bestehen der *secondary school certificate*-Prüfungen zwei mögliche Weiterbildungsoptionen. Die erste könnte verallgemeinernd als Berufsausbildung bezeichnet werden. Verschiedene Kurse und Trainingsprogramme werden innerhalb von einem bis drei Jahren mit einem Diplom oder Zertifikat abgeschlossen. Als ‚richtige‘ Bildung gelten allerdings nur Kurse an einer *Polytechnic* (Fachhochschule), die regulär in drei Jahren zu absolvieren sind und zu einem Diplom führen. Die zweite Option ist eine zweijährige Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Diese kann an drei unterschiedlichen Bildungseinrichtungstypen erlangt werden: *Colleges*, die Universitäten angegliedert sind und sodann auch im Bachelor ausbilden, den sog. *Junior Colleges*, die exklusiv die Vorbereitung auf das Hochschulstudium anbieten, sowie einigen Schulen. Danach kann entweder ein allgemeines dreijähriges Bachelorstudium (z.B. *Bachelor of Arts*, *Bachelor of Sciences* oder *Bachelor of Commerce*), ein *professional degree course* in Medizin und Chirurgie (5 Jahre und 6 Monate), oder ein Bachelor in Ingenieurwissenschaften (4 Jahre) usw. absolviert werden. An jedes dieser Studienprogramme kann noch ein Master angeschlossen werden (regulär zwei bis drei weitere Jahre).¹⁰³

In Abhängigkeit von ihrem Finanzierungs- und Verwaltungstyp können akademische Bildungseinrichtungen in vier Kategorien eingeordnet werden: private unabhängige Institutionen, vom Staat subventionierte private Institutionen, Einrichtungen, die direkt vom Staat verwaltet werden und von den Universitäten verwaltete Einrichtungen.¹⁰⁴ Die meisten Universitäten haben Departments, an denen Masterausbildung erfolgt und Forschung betrieben wird. Diesen sind auch *Colleges*, an denen Bachelorprogramme unterrichtet werden, angegliedert. Darüber hinaus gibt es aber auch Einheitsuniversitäten (*unitary universities*), an denen sowohl Bachelor- als auch Masterstudiengänge direkt angeboten werden.¹⁰⁵ Einige, v.a. ältere Universitäten und die renommierten *Indian Institutes of Technology* (IIT), die von der Regierung als ‚Institute von nationaler Bedeutung‘ Mitte des 20. Jh.s mit Hilfe von den USA, Deutschland und der Sowjetunion gegründet wurden und bis heute besondere staatliche Unterstützung genießen, sind in den globalen akademischen Rankings von *The Times Higher Education* verzeichnet – teilweise unter den Top-300.¹⁰⁶

Landesweit gibt es große Unterschiede in Bildungsqualität. Es existieren

very few institutions (viz., IITs, IIMs, NITs, etc.) in India testing the students critically in terms of their understanding levels, concept-based practical approach and adopting of new

¹⁰² Jayaram 2004: 85f.

¹⁰³ Ebd.: 88.

¹⁰⁴ Ebd.: 88f.

¹⁰⁵ Ebd.: 89.

¹⁰⁶ <https://economictimes.indiatimes.com/industry/services/education/indian-universities-out-of-top-300-in-global-rankings/articleshow/71092191.cms?from=mdr> (abgerufen am 08.05.2020). Die Konkurrenz um die Studienplätze an diesen Einrichtungen ist enorm; von den ca. 300.000 Abiturient*innen, die jedes Jahr an den Aufnahmeprüfungen teilnehmen, werden nur maximal 2% zum Studium zugelassen; <http://www.geo.de/GEO/kultur/gesellschaft/59799.html> (abgerufen am 11.08.2020).

challenges in the relevant technologies by maintaining a systematic methodology. Most of the students in these institutions are trained to be self-motivated, hard workers and innovators. These students grasp the old systems and work upon to deliver successful results while working with latest techniques and innovations. But such critical evaluation practice is limited to a few colleges across the nation and rest [sic] of the institutions affiliated to various universities are focused mostly to deliver more passing out graduates and to meet the norms of various affiliations.¹⁰⁷

Dafür gibt es mehrere Gründe. Einige Forscher*innen bemängeln die geringe Konsolidierung von Bildungsinstitutionen. Ursprünglich wurde dieses fragmentierte Modell zum Zwecke einer gesteigerten Bildungsqualität in kleineren Einrichtungen von der Regierung priorisiert; auch wurde die stetig wachsende Not, mehr qualifizierte Arbeitskräfte auszubilden, von immer mehr privaten Bildungseinrichtungen begleitet.¹⁰⁸ Dies resultierte aber in einer unüberschaubaren Zahl kaum kontrollierbarer Bildungsanstalten.¹⁰⁹ Die enorme Bildungsnachfrage v.a. in Ingenieurwissenschaften, Medizin und Management sowie die Konkurrenz um die Studienplätze an offiziellen Universitäten führen an selbstfinanzierten Institutionen heutzutage nicht selten zu kommerziellen Geschäftsmodellen, denen sowohl akademische Qualität und fundierte Unterrichtskonzepte als auch Infrastruktur fehlen und die Abschlüsse als ‚Ware‘ an ihre Kund*innen verkaufen.¹¹⁰ Die geringe Autonomie der Universitäten und Forschungseinrichtungen, ihre bürokratische Verwaltung,¹¹¹ chronische Unterfinanzierung und verbreitete Korruption¹¹² sind weitere Gründe für die kritischen Verhältnisse im Bildungssektor.¹¹³ Einem McKinsey-Report gemäß sei die berufliche Qualifikation von 75% Absolvent*innen mit einem ingenieurwissenschaftlichen Abschluss für eine direkte Berufsausübung unzureichend.¹¹⁴

Da die qualitativen Unterschiede zwischen unterschiedlichen Bildungseinrichtungen Indiens beträchtlich sind, kann man das fachliche Niveau derjenigen, die zum Masterstudium nach Deutschland kommen, nicht pauschal einschätzen.¹¹⁵ Auch der Typ bzw. das Finanzierungsmodell des Colleges, an dem der Bachelorabschluss erlangt wurde, gewährt zunächst keine Auskunft über die tatsächliche Bildungsqualität. Neben den angesprochenen reinen ‚Titelmühlen‘ (‚diploma mills‘) mit ihren zweifelhaften Standards und Unterrichtspraktiken gibt es in Indien auch viele private Colleges, die – oft über sog. *twinning*

¹⁰⁷ Pallela & Talari 2016: 46.

¹⁰⁸ Ravi et al. 2019: 11; Yadav & Saini 2016: 717f.

¹⁰⁹ Ravi et al. 2019: 13f.

¹¹⁰ Yadav & Saini 2016: 718.

¹¹¹ Agarwal 2006.

¹¹² Aufgrund des hohen Wettbewerbs um die Studienplätze an staatlich finanzierten Universitäten hat sich auch das Schattenphänomen privater Unterrichts- und Prüfungsvorbereitungsstunden im Bildungssektor verbreitet. Diese werden von College- und Hochschullehrenden in Form von Einzelunterricht oder aber auch *coaching classes* angeboten. Sie sind zumindest teilweise deshalb effektiv, weil einige Dozent*innen den Teilnehmenden heimlich vorab die Prüfungsfragen mitteilen. In einigen Bundesstaaten Indiens sind *coaching classes* offiziell verboten, in anderen wiederum institutionalisiert; vgl. Jayaram 2004: 93.

¹¹³ Ravi et al. 2019.

¹¹⁴ Altbach 2009: 12.

¹¹⁵ In mehreren inoffiziellen Gesprächen mit Lehrenden wurde der Eindruck zur Sprache gebracht, speziell bei Studierenden aus Indien kein erwartbares ‚Durchschnittsniveau‘ ausmachen zu können (Projektinterne Daten; Feldforschungsnotizen).

programmes, also Zusammenarbeit und Partnerschaften u.a. mit ausländischen Bildungseinrichtungen – qualitativ hochwertige moderne Lehre anbieten.¹¹⁶

Informationen über verschiedene Hochschulen, ihren Akkreditierungsstatus und Ranking gewährt und verwaltet die *University Grants Commission* (UGC), die im Jahre 1994 das *National Assessment and Accreditation Council* (NAAC) speziell zur Bildungsqualitätskontrolle gründete.¹¹⁷ Eine Übersicht der offiziell akkreditierten Universitäten Indiens und ihrer Rankings bietet auch die Plattform UniRank.¹¹⁸

Praktische Empfehlungen

- Einführung eines (wie in einigen Studiengängen bereits angebotenen) Vorbereitungssemesters zur Vermittlung der notwendigen fachlichen Grundlagen und des fachspezifischen Vokabulars. Außerdem sollte es insgesamt an das deutsche Hochschulsystem heranführen. Bei Bestehen eines fachlichen Eignungstests entfällt die Notwendigkeit eines Vorbereitungssemesters.
- Kurz- bis mittelfristige Optimierung der Selektionsmechanismen bei der Rekrutierung internationaler Studierender durch gezielte Recherche zu den Herkunftsbildungseinrichtungen und ihres Akkreditierungsstatus.
- Langfristige Optimierung der Selektionsprozesse bei der Rekrutierung internationaler Studierender durch die Verbesserung ihrer Studienbedingungen und Erhöhung der Attraktivität des Wissensstandortes im globalen Hochschulwettbewerb.¹¹⁹

Studienorganisation

In einigen Interviews und Gesprächen mit den Lehrenden wurde internationalen Studierenden die grundsätzlich fehlende Fähigkeit zur selbstständigen Studienorganisation und -planung unterstellt. Wie im Abschnitt zu **Selbstorganisation und Selbstständigkeit** bereits erwähnt, werden in vielen Ländern Stunden- und Prüfungspläne zentral verwaltet und kommuniziert, sodass die Studierenden diesem ‚Fahrplan‘ – ähnlich wie an der Schule – lediglich folgen müssen. So ist an indischen Universitäten eine straffe zentrale Organisation der Vorlesungszeit und der Prüfungen ebenso wie in China, darüber hinaus aber auch in einigen europäischen Ländern wie Frankreich die Norm.¹²⁰ Spielräume für individuelle Studienplanung und -gestaltung gibt es kaum, ebenso wenig wie einen Einblick in die Ablaufpläne zu Semesterbeginn:

Als ich die Folie mit der Planung gesehen habe, habe ich so gedacht, warum [geben] sie uns die Planung[?] Wie der Verlauf durchgeführt wird, ist die Aufgabe der DozentInnen.

¹¹⁶ Jayaram 2004: 104f.

¹¹⁷ Seit 2004 ist die Akkreditierung von Bildungseinrichtungen eine Voraussetzung für die Gewährung staatlicher Subventionen; vgl. Jayaram 2004: 98.

¹¹⁸ <https://www.4icu.org/> (abgerufen am 25.08.2020).

¹¹⁹ Siehe z.B. die Positionspapiere der Hochschulrektorenkonferenz zur Internationalisierung in Lehre und Forschung: <https://www.hrk.de/themen/internationales/internationalisierung-in-lehre-und-forschung/internationalisierung-der-curricula/> (abgerufen am 25.08.2020).

¹²⁰ Kiehn (2019: 325).

*Was hat die Planung mit mir zu tun? Im Inland [= China] haben die DozentInnen auch solche Planung, aber sie geben die Planung ihren Studierenden nicht.*¹²¹

Dass man sich für jede Prüfung separat und eigenverantwortlich anmeldet, ist ebenfalls keine Selbstverständlichkeit: an indischen und chinesischen Hochschulen genügt dafür die jeweilige Kursanmeldung (oder auch nur die Immatrikulation in einem bestimmten Studiengang), der Rest erfolgt automatisch. Darüber hinaus dürfen an der TU Chemnitz viele Prüfungen höchstens dreimal wiederholt werden. Dieses System, wie auch die Formalitäten beim Prüfungsrücktritt, ist den Studierenden aus China und Indien größtenteils unbekannt.¹²² Derartige Regelungen stehen zwar in den Studien- und Prüfungsdokumenten. Deren praktische Relevanz (und überhaupt Existenz) ist vielen *Internationals*, die aus ihren Heimatuniversitäten eine zentrale Studien- und Prüfungsplanung kennen, nicht bewusst.¹²³ Darüber hinaus liegen diese Dokumente an der TU – wie von vielen Lehrenden bemängelt – selbst in englischsprachigen Studiengängen oft nur auf Deutsch vor. Auch muss der praktische Umgang damit erst erlernt werden (→ **Selbstorganisation und Selbstständigkeit**).

Eine vergleichsweise straffe Lenkung der Studierenden durch die zentrale Studienorganisation in Indien und China spiegelt sich des Weiteren in der Praxis der sog. *Midterms* wider. Die Studierenden müssen sich für diese Prüfungsform mit dem Lehrstoff während des laufenden Semesters eingehend beschäftigen und können so Wissenslücken und Nachholbedarf rechtzeitig feststellen.¹²⁴ Die Endnote einer Veranstaltung ergibt sich aus dem *Midterm* und der Endprüfung.

In beiden Hochschulsystemen gilt im Gegensatz zu Deutschland meistens eine Präsenzpflcht. In einigen Fällen macht die Anwesenheit sogar einen Teil der Endnote für den Kurs aus.¹²⁵ Die scheinbare ‚Narrenfreiheit‘, die die *Internationals* hier vorfinden, täuscht auch nicht wenige:

*was häufiger bei [internationalen Studierenden] als bei [deutschen Studierenden] vorkommt, ist das Konzept, ich besuche keine Vorlesung, ich besuche keine Übung, bin faktisch nicht sichtbar im Kurs und erscheine dann zur Prüfung; ich erkläre auch, dass wenn ein Student in meiner mündlichen Prüfung sitzt und ich sehe ihn das allererste Mal, dass das nicht vorteilhaft ist. Ich bemühe mich dann objektiv zu bleiben, aber die Wahrheit ist, ich bin auch nur ein Mensch, das schlägt sofort rein in den Grundgedanken nach dem Motto, wer bist du? Jetzt werd‘ ich dich hier aber mal so richtig abprüfen, mein Freund.*¹²⁶

Mit dem deutschen Modell sind viele *Internationals*, die erst für ihren Master nach Chemnitz kommen, also überfordert. Ihnen fehlt grundsätzliches Wissen über die Studienorganisation und die geltenden Regelungen ebenso wie notwendige Routinen und ein Gespür für ungeschriebene

¹²¹ Li 2017: 60.

¹²² Liu 2017: 62.

¹²³ Auch wurde davon berichtet, dass an einigen indischen Hochschulen für die Wiederholung der Prüfungen Gebühren erhoben werden, sodass diese bei entsprechenden finanziellen Möglichkeiten unbegrenzt oft wiederholt werden könnten; vgl. Gleim & Pajonk 2017; L04: 33f.

¹²⁴ Konur 2018: 81.

¹²⁵ Ebd.: 77.

¹²⁶ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP1: 10f.

Regeln. Einige lernen die empfundene Freiheit in der Studienorganisation hierzulande nach anfänglicher Irritation allerdings zu schätzen:

*Courses are nice, give you the time and the leisure to think and improve yourself, the best part is you can choose your options, if I want to take one subject this semester then you have to liberty to do that, in our hometown it wasn't like this, thumbs up for this. Self-responsibility, everything is on you, that is nice.*¹²⁷

In etlichen Fällen ist die große Umstellung jedoch mit Schwierigkeiten verbunden. Die Studienabbruchsquote der *Internationals* ist deutlich höher als die der Bildungsinländer*innen.¹²⁸ Während nach dem Übergang von der Schule an die Universität sowohl Studiausländer*innen als auch Studieninländer*innen vor vergleichbare Herausforderungen gestellt sind und diesem Umstand auch entsprechend Rechnung getragen wird, gehen die Lehrenden im Masterbereich davon aus, dass alle ihre Studierenden inzwischen wissen, wie ein Studium zu organisieren ist. Für Studierende mit einem Bachelorabschluss aus einem anderen Hochschulsystem ist dies aber oft nicht der Fall. Bis Unterschiede im Studienablauf und der -organisation festgestellt, Orientierungsangebote aufgespürt und neue Routinen erarbeitet werden, kann viel wertvolle Zeit vergehen.

Sprechstunden

Wie bereits im Abschnitt zu **Fragen nach dem Unterricht** angesprochen, nutzen internationale Studierende fest angesetzte Sprechstunden vergleichsweise wenig. Dies hat mehrere Gründe. Oft liegt es an unzureichenden Sprachkenntnissen und den damit einhergehenden Hemmungen:

*Da die DozentInnen meiner Meinung nach sehr beschäftigt sein müssen, manche sind sogar Professoren, [sind sie] bestimmt sehr würdig. Wenn ich mit ihnen face-to-face etwas besprechen möchte, habe ich [stets] große Angst davor, ob ich sie richtig und rechtzeitig verstehen kann. Wenn ich nicht verstanden [habe], ist die Zeit von ihnen versäumt worden. Dann fühle ich mich schuldbeladen.*¹²⁹

In solchen Fällen finden die Studierenden Kommunikation per E-Mail am sichersten. Außerdem ist das Konzept gesonderter Sprechzeiten nicht in jedem Hochschulsystem etabliert; chinesische Studierende beispielsweise kennen es nicht.¹³⁰ Dasselbe gilt auch für viele osteuropäische Länder. Fragen werden entweder direkt im Anschluss an die Lehrveranstaltung, spontan im Büro oder sogar bei einer zufälligen Begegnung gestellt. Hier gehört ein Gespür für den passenden Zeitpunkt zu den akademisch-kulturellen *soft skills*, die man im Studienverlauf erlernt. Gelegentlich finden Beratungen zu Haus- oder Abschlussarbeiten sogar bei den Dozent*innen zuhause statt: einerseits, weil selbst Professor*innen dort oft kein separates Büro haben, andererseits, weil dies eine größere zeitliche Flexibilität ermöglicht. Das heißt nicht, dass es keine Grenze zwischen der beruflichen und der Privatsphäre gibt; vielmehr wird diese anders verstanden und ausgehandelt als in Deutschland. Wissen über den familiären Hintergrund und die Lebensumstände der Studierenden, sowie ein gutes persönliches

¹²⁷ Ebd.: 1.

¹²⁸ Heublein & Schmelzer 2018.

¹²⁹ Li 2017: 40.

¹³⁰ Ebd.

Verhältnis sind wichtige Voraussetzungen für deren angemessene Förderung, bei der das Augenmerk nicht ausschließlich auf fachlichen Kompetenzen, sondern auf der Bildung der Gesamtpersönlichkeit liegt (vgl. → **Wissenskulturen**).

Auch an vielen indischen Hochschulen gibt es keine Sprechstunden. So sind die alten prestigeträchtigen *Indian Institutes of Technology* (IITs) z.B. sog. Residenzuniversitäten. Alle Universitätsangehörigen (bis auf einige nichtwissenschaftliche Mitarbeiter*innen) leben direkt auf dem Campus in einer geschlossenen Community mit einer eigenen Infrastruktur. Gespräche mit Lehrenden lassen sich daher flexibel und spontan vereinbaren.¹³¹ Dennoch empfinden viele im Projekt befragte Studierende, dass geregelte Sprechstunden besser wären – und zwar nicht nur für sie selbst, sondern auch für ihre Lehrenden:

*there was some situation in India where teachers would be [...] having their chat/chit chat during their break and having food and we used to go disturb them and they used to feel a bit embarrassed [...] So it's good to have an appointment.*¹³²

Praktische Empfehlungen

Internationale Studierende brauchen grundlegende Informationen über die Arbeitsorganisation und Strukturen an deutschen Hochschulen (z.B. in Form von schriftlichen Infoblättern, in Einführungsveranstaltungen oder im Rahmen der Orientierungswoche). Die Praxis zeigt, dass ein grundsätzliches objektives Verständnis der Situation von Lehrenden (auch in unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen) zu größerer Rücksichtnahme vonseiten der Studierenden führen würde.

¹³¹ Kiehn 2019: 324.

¹³² Konur 2018: 61.

Lehr- und Lernkulturen

Hinsichtlich der Lehre in internationalisierten Settings wurden von den befragten Dozent*innen besonders große Herausforderungen in der wahrgenommenen Passivität, dem oft (scheinbar) unreflektierten Wiedergeben auswendig gelernter Inhalte in Prüfungen und dem Plagiierten bei den Abschlussarbeiten gesehen. Erklärungshypothesen hierfür reichten von einer ‚angeborenen‘ Zurückhaltung (oder, im Falle der Plagiate, auch ‚Verlogenheit‘) verschiedener Nationen bis hin zur pauschal unterstellten Unselbstständigkeit. Nicht selten wurden auch sprachliche Defizite als Erklärung für derartige Problemlagen angeführt.

Wenn auch viele Probleme mit Sprachkenntnissen zusammenhängen, sind diese nicht deren alleinige Ursache. Auch Differenzen zwischen verschiedenen Lehr- und Lernkulturen – jenseits rein sprachlicher Barrieren – spielen dabei eine nicht zu verkennende Rolle.

Lehrformate

Typische Lehrformate an deutschen Hochschulen sind Vorlesungen, Seminare, Übungen, Tutorien und Praktika. Dabei sind Interaktion und Diskussionen zwischen den Lehrenden und den Studierenden ein wesentlicher methodisch-didaktischer Bestandteil ‚guter‘ Lehre. Studierende schätzen die Möglichkeit, eigene Sichtweisen und Zugänge zum behandelten Thema offen kundzutun und eventuelle Meinungsunterschiede auszuhandeln, grundsätzlich. Ihrerseits schätzen auch viele Lehrende einen aktiven Austausch mit Studierenden. Dieser gewährt ihnen einen Einblick in den Lernfortschritt der Gruppe und ermöglicht die Optimierung der eigenen Lehre. Daher wirft die Passivität der *Internationals* während des Unterrichts bei vielen Dozent*innen Fragen auf: Wieviel kommt bei internationalen Studierenden tatsächlich an? Warum trauen sie sich nicht, im Unterricht trotz mehrfacher Einladungen, das Wort zu ergreifen? Ist der Lehrstoff adäquat und der Verlaufsplan gut strukturiert und nachvollziehbar? Wie soll man als Dozent*in am besten mit dem Schweigen der *Internationals* umgehen?

An den Hochschulen in China und Indien sind Vorlesungen die zentrale Unterrichtsform. In China sollen gute Lehrende die Studierenden Schritt für Schritt durch einen festen Stoffkanon führen: „vom Kleinen zum Großen, vom Detail zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten“.¹³³ Dafür müssen sie auch gute Erzähler*innen sein: „Wichtige Kenntnisse und Einsichten werden über Geschichten oder bildhafte Handlungen vermittelt.“¹³⁴ Die Unterrichtsinhalte sind straff strukturiert und auf die Prüfungen hin ausgerichtet. Die Studierenden haben zur Aufgabe, „sich die Grundlagen ihres Faches einzuprägen, und zwar in der Form, wie der Stoff vom Lehrer präsentiert worden ist“.¹³⁵ Einige Studien fanden auch heraus, dass Studierende aus Ostasien verstärkt visuell lernen, sodass danach die Kombination von Texten mit Illustrationen und Tafelgrafiken ein optimales Lernmaterial darstellt.¹³⁶

Seminare kennen viele ausländische Studierende aus dem Vorstudium dagegen nur selten:

In meinem Vorlesungsverzeichnis des zweiten Semesters habe ich eine neue Abkürzung gefunden: S. Nachdem ich einen Freund [...] gefragt habe, habe ich gewusst, dass ich in

¹³³ von Queis 2009: 50.

¹³⁴ Ebd.

¹³⁵ Ebd.

¹³⁶ Reid 1987, zit. n. Littrell 2006: 7.

*meinem neuen Semester [ein] Seminar habe. Eigentlich habe ich gedacht, dass das Seminar wie die Vorlesung ist, und zwar sprechen die DozentInnen die meiste Zeit.*¹³⁷

Dieses neue Format birgt viele Herausforderungen. Zum einen sind die Organisation und der typische Ablauf eines Seminars für diejenigen, die aus ihrem Erststudium nur Vorlesungen kennen, unvertraut. Zum andern ist die für Seminare typische Prüfungsleistung – ein Referat bzw. eine Gruppenpräsentation – eine noch unbekannte Aufgabenart, die mit gänzlich neuen Herausforderungen zusammenhängt:

*Mein [erster Vortrag im Leben] sollte nur 10 Minuten dauern, aber ich war sehr nervös. Am Anfang habe ich sehr unterbrochen gesprochen und mein Gesicht war total rot geworden. Ich habe mich nicht [getraut], meine Kommilitonen und meinen Dozenten anzugucken. Dann habe ich immer schneller und schneller gesprochen. Bis zum Ende meines Vortrages habe ich [...] mein Skript [fast nur] vorgelesen.*¹³⁸

Schwierigkeiten entstehen auch bei anderen, aus dem Vorstudium ebenfalls unvertrauten Lehrformaten, z.B. einem Praktikum. Mangelnde technische Ausstattung und vergleichsweise sehr große Studierendengruppen an Hochschulen in China und Indien haben nicht selten zur Folge, dass Praktika dort eher unspezifisch, v.a. ergebnis- statt prozessorientiert verlaufen. Sowohl ihr grundsätzlicher Verlauf als auch deren organisatorische und fachliche Anforderungen hierzulande sind den *Internationals* oft unbekannt.¹³⁹ Insbesondere die Erwartungen an Eigeninitiative und Selbständigkeit, die wesentliche Lernziele eines Praktikums ermöglichen, stellen die internationalen Studierenden vor neue Lernerfahrungen, deren erforderliche Techniken sie erst verinnerlichen müssen: „Man muss [das Praktikumsprotokoll] selbst schreiben. Nicht alle Antworten stehen [wie in China] im Lehrbuch.“¹⁴⁰ Dennoch werden solche praktisch ausgerichteten Formate von vielen, wenn sie sich daran gewöhnt haben, geschätzt: „Wenn das Praktikum in China vorbei ist, ist es wirklich vorbei, also fast gar nichts [hat es bei dir] hinterlassen“; in Deutschland dagegen „kannst [du] wirklich von dem Praktikum lernen, was du in der Zukunft in der Arbeit irgendwann einsetzen kannst“.¹⁴¹ Ähnlich sieht das auch ein*e Interviewte*r aus Indien: „The practical experience, I gain knowledge so much here when compared to India [...] There we have less amount of opportunity for practical experience [...] it's good here to study“.¹⁴²

Des Weiteren sind die Lernstrategien und -instrumente in interaktiven Unterrichtsformen andere als beim lehrerzentrierten Frontalunterricht. Dies erfordert ebenfalls eine größere Umstellung und Anpassung: „hier muss jeder im Unterricht aktiv sein. [Das] ist anders als in China und das fällt mir schwer. [...] Weil das Wissen nicht immer von den Lehrenden vermittelt wird, manchmal lernt man durch die Diskussion im Unterricht.“¹⁴³ Die in der westlichen Lehrtradition vorherrschende sokratische Lehrmethode, bei der sich die Dozent*innen nicht als absolute Wissensautoritäten, sondern als ‚fortgeschrittene Lernende‘ positionieren und den

¹³⁷ Li 2017: 57.

¹³⁸ Ebd.: 58.

¹³⁹ Ebd.: 54-57.

¹⁴⁰ Ebd.: 57.

¹⁴¹ Ebd.: 56, 55.

¹⁴² Konur 2018: 71.

¹⁴³ Liu 2017: 63.

Erkenntnisweg mit ihren Studierenden gemeinsam diskursiv bestreiten, steht teilweise in starkem Kontrast zu anderen Lehr- und Lernkulturen. Der Stellenwert solcher Wissensvermittlung und ihre Auswirkung auf die gesamte Lernatmosphäre wird teilweise auch kritisch hinterfragt (vgl. → **Wissenskulturen**):

Hier gibt's viel Diskussion. Manchmal verliere ich den roten Faden. Vielleicht wegen der Sprache, aber am Ende denke ich: Was bringt das? Es gibt doch schon Lösungen. Ich verstehe einfach nicht, dass die Leute immer entgegengesetzte Meinungen äußern. Für mich klingt das dann immer wie ein Streit. Es ist für mich ungewöhnlich und unangenehm. Manchmal habe ich den Eindruck, die haben absichtlich eine andere Meinung. Mit Vorlesungen komme ich besser klar. Ich weiß dann genau, was ich lerne.¹⁴⁴

Der letzte Satz verrät auch den Unbehagen der koreanischen Studierenden mit der Herangehensweise in deutschen Lehrveranstaltungen, die weniger ergebnis- als vielmehr prozessorientiert ist. Derartige Unterschiede wurden im Übrigen auch von einigen Lehrenden als „Mentalitätsproblem“ festgestellt¹⁴⁵ (und mit der kulturell vertrauten ‚Norm‘ negativ kontrastiert): „Germans obtain right kind of knowledge by learning from lectures and not just pass the exams for the sake of doing it which is not the case with internationals“.¹⁴⁶

Sprachliche Barrieren

Auch die ungeschriebenen Diskursregeln partizipativer Unterrichtsformate sorgen für Verunsicherung: Wer darf und soll was, wann, wie und wie lange sagen? Es gibt durchaus mutige *Internationals*, die bereit sind, die Erwartungen ihrer Lehrenden zu erfüllen und sich gerne aktiv beteiligen möchten: „Wenn ich gute Ideen habe oder [...] die Antwort weiß, versuche ich immer, im Unterricht [einen] Redebeitrag zu leisten.“¹⁴⁷ Im Wege spontaner Wortmeldungen stehen oft jedoch sprachliche Probleme:

Persönlich bin ich auch sehr extrovertiert. [...] Ich kann meine Hand hochheben [,] die Dozenten spontan unterbrechen, aber ich kann nicht ausdrücken, was ich wissen möchte [...]. Bis ich endlich die Sprache gut organisiert habe, hat der Dozent schon die universitäre Veranstaltung viel weiter geführt.¹⁴⁸

Einige Studierende sehen von Fragen und Redebeiträgen ab, weil sie die Reaktionen ihrer Lehrenden sprachlich nicht verstehen und sich davor scheuen, die Zeit der anderen durch zusätzliche Nachfragen in Anspruch zu nehmen:

*eines Tages [habe ich] auch mal probiert, eine Frage im Verlauf eines Seminars zu stellen, nachdem der Dozent uns gefragt hat, ob uns etwas unklar ist. Aber das Resultat war **ganz** schlimm. Also, von der Mimik war zu erkennen, dass der Dozent sich über meine Frage gefreut und sie in zwei oder drei Sätzen sehr schnell beantwortet hat. Ich konnte [jedoch] nicht verstehen, weil er zu schnell gesprochen hat! Aber ich habe nicht weiter nachgefragt. Immerhin konnte ich die Zeit der Anderen nicht zu lang in Anspruch*

¹⁴⁴ Interview mit einer koreanischen Studierenden in Künzer 2012: o.S., zit. n. Berninghausen 2017: 32f.

¹⁴⁵ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP 3: 7.

¹⁴⁶ Projektinterne Daten; Interviews mit ET/IT-Lehrenden, IP 1: 2.

¹⁴⁷ Liu 2017: 61.

¹⁴⁸ Li 2017: 37.

*nehmen. [...] Danach habe ich mich nicht mehr während der [...] Veranstaltungen gemeldet, bin lieber nach dem Schluss zu den DozentInnen gegangen.*¹⁴⁹

Aus der Sicht des*r Interviewten wird der Unterrichtsfluss durch individuelle Nachfragen unterbrochen und gestört, was auf Kosten aller Beteiligten geschehe. Viele Studierende aus China haben eine vergleichsweise große Hemmschwelle, mit ihren deutschen Lehrenden in der Veranstaltung direkt zu kommunizieren, und bevorzugen es, sich entweder nach dem Unterricht zu melden (vgl. → **Fragen nach dem Unterricht**) oder Fragen per E-Mail zu klären. Dabei geht es nicht um persönliche Bequemlichkeit, sondern vornehmlich um den Respekt vor den zeitlichen Kapazitäten der Lehrenden und Mitstudierenden (vgl. → **Fragen nach dem Unterricht**).

Darüber hinaus sorgen sich viele Studierende, dass sprachbedingte Verständnisfragen fälschlicherweise als Kritik an den Unterrichtsmethoden des*r Dozent*in verstanden werden könnte, die sodann zum Gesichtsverlust führe (vgl. → **Das Gesicht: tiefer als die Haut?**):

*[d]ie Voraussetzung, unter der man eine Frage stellen kann, ist es, dass du alles, oder im Allgemeinen den Inhalt der universitären Veranstaltungen verstehen kannst. Du kannst doch die Dozenten nicht danach fragen, was sie uns in den [...] Veranstaltungen vorgestellt haben. Wenn du so getan hast, scheint es zu sein, dass du ebenso das Gesicht der DozentInnen geschlagen hast.*¹⁵⁰

Praktische Empfehlungen

- Im Unterricht signalisieren, dass konstruktive Redebeiträge nicht nur erwünscht, sondern essenziell für die Qualität der Lehrveranstaltung sind und nicht als Unhöflichkeit interpretiert werden.
- Niedrigschwellige Angebote, z.B. kleinere Lehrformate bzw. Arbeit in gemischten Gruppen nutzen, um die Interaktion zwischen den Studierenden zu fördern und sie an die jeweilige fachliche Diskussionskultur heranzuführen.¹⁵¹

„They know English, but they don't know English“

Es geht dabei allerdings nicht nur um die Sprachkompetenzen der Studierenden. In Gesprächen gaben einige an, mit dem Sprechtempo und dem Akzent mancher Dozent*innen (sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch) Schwierigkeiten zu haben, darüber hinaus auch, dass die Englischkenntnisse einiger Lehrenden nicht ausreichen, um die Inhalte verständlich zu machen und auf Fragen im Unterricht spontan reagieren zu können: *„It is one thing to know whatever is in your course by heart in every language, a different thing to speak about different points of view, to compare etc. That level is still missing with many professors. That reduces the fun of studying“*.¹⁵² Sowohl für die Studierenden als auch für die Dozent*innen ist Englisch in den

¹⁴⁹ Ebd.: 53, Herv. i. Orig.

¹⁵⁰ Ebd.: 36.

¹⁵¹ Coates & Dickinson 2012: 304.

¹⁵² Gleim & Pajonk 2017; S11: 93ff.

allermeisten Fällen nicht die Mutter- oder Erstsprache. Wie der*dieselbe Studierende*r seine Erfahrungen bezüglich der Unterrichts- und Kommunikationssprache beschrieb, „[w]e struggle to communicate with them and they struggle to communicate with us. They know English, but they don't know English“.¹⁵³

Die befragten deutschen Dozent*innen schätzten ihre eigenen Englischkenntnisse dagegen überwiegend als gut bis sehr gut ein, obwohl viele angaben, sich mit Deutsch als Unterrichtssprache wohler zu fühlen. Auch wurde in einem Interview berichtet, dass einige Lehrende für komplexere Erklärungen auf das deutsche Fachvokabular zurückgreifen.¹⁵⁴ Ein*e Dozent*in meinte, dass die meisten Kolleg*innen zwar beide Sprachen beherrschen, das sei jedoch auch eine Frage der Generationszugehörigkeit: ältere Lehrende tun sich mit Englisch oft schwerer als diejenigen um 40 Jahre und jünger.¹⁵⁵ Des Weiteren wurde auch berichtet, dass die Wahl der Unterrichtssprache – bis auf die Pflichtveranstaltungen – selbst in englischsprachigen Studiengängen den Dozent*innen obliegt. Dies führe teilweise zu Überlastungen in den Kursen, die auf Englisch angeboten werden.¹⁵⁶

Praktische Empfehlungen

- Verschiedene Sprachen als Verständigungsmittel anbieten,¹⁵⁷ Möglichkeiten der Übersetzung prüfen (z.B. durch Kommiliton*innen)
- Größerer Einsatz von schriftlichen oder digitalen Feedback-Tools, die den Studierenden mit noch unzureichend ausgeprägten Sprachkenntnissen bessere Möglichkeiten gewährt, ihr tatsächliches Wissen und Ideen zu präsentieren
- Eine langfristige Lösung wäre die Entwicklung spezieller Sprachkurse, die den Erwerb fachspezifischen Vokabulars und Ausdruck fördern, sowohl für Lehrende als auch für Studierende

Lerntechniken

Eigenständiges Lernen jenseits des regulären Unterrichts spielt im Studium eine wichtige Rolle. Die dabei eingesetzten Lernstrategien, Leitwerte und Ziele variieren jedoch nicht nur individuell, sondern ergeben sich zum Teil auch aus der bisherigen Bildungssozialisation. Westliche Lehr- und Lernkulturen zeichnet eine hohe Problemlösungsorientierung aus. An deutschen Hochschulen wird von Studierenden daher von Anfang an ein vergleichsweise hohes Maß an Selbstständigkeit gefordert (vgl. → **Selbstorganisation und Selbstständigkeit**):

wir versuchen, die Studenten dazu auszubilden, einen gewissen Grundstock an Wissen zu haben, und aber auch die Fähigkeit [zu fördern], sich fehlendes Wissen zu erarbeiten.

¹⁵³ Ebd.: 72f.

¹⁵⁴ Ebd.; L01: 70.

¹⁵⁵ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP 1: 4.

¹⁵⁶ Ebd., IP 2: 4.

¹⁵⁷ Bei einigen Lehrenden hat sich bei kleineren Gruppengrößen die gemeinsame Abstimmung, ob die Veranstaltung auf Deutsch oder Englisch stattfinden soll, gut bewährt; Projektinterne Daten; vgl. Interviews mit IT-Lehrenden, IP3: 4f.

*Dieser forschende Ansatz oder das selbststrukturierte Lernen, welches deutlich ausgeprägter ist bei deutschen Studenten.*¹⁵⁸

Demgegenüber stehen andere Lerntraditionen. Wie die Studien der US-amerikanischen Psychologin Jin Li zeigen, verbinden europäisch-amerikanische Studierende mit dem Konzept des Lernens v.a. solche Begriffe wie „denken“, „Intelligenz“, „Kreativität“ und „Kommunikation“. Im Gegensatz dazu assoziierten ihre chinesisch-amerikanischen Proband*innen damit hingegen eher „Fleiß“, „Konzentration“, „Bescheidenheit“, „Durchhaltevermögen“ sowie „moralische Entwicklung“.¹⁵⁹ In der Bildungstradition Indiens sind Lehr- und Lernprozesse im Idealfall als „personal learning and growth, not only [...] continual dissection of problems with a battery of question-answer sessions aimed at diagnosis and solution finding“¹⁶⁰ konzeptualisiert und sie sollen Introspektion fördern (vgl. → **Wozu ist Wissen gut?**).

In beiden Ländern sind die Lernprozesse an Bildungseinrichtungen in erster Linie auf das Bestehen von Prüfungen ausgerichtet. Die Lehrenden geben den Studierenden konkrete Anweisungen, was für Tests und Klausuren gelernt werden soll bzw. welche Verfahren anzuwenden sind, um praktische Aufgaben zu lösen. Die Studierenden müssen sich dieses Wissen einprägen und Aufgaben nach vorgegebenen Mustern bearbeiten. Lehren und Lernen werden v.a. induktiv konzipiert: von Einzelfällen ausgehend wird nach und nach auf allgemeinere Zusammenhänge geschlossen, die am Ende als Hauptkenntnis dastehen. In Deutschland ist dagegen v.a. in technischen und naturwissenschaftlichen Fächern die deduktive Vorgehensweise leitend (vgl. → **Wie wird Wissen hergestellt?**).

Diesbezügliche Unterschiede wurden von einigen befragten Lehrenden zwar festgestellt, allerdings auf kognitives Unvermögen von *Internationals* zurückgeführt: „Die deutsche Arbeitsweise ist, ich gebe dem Student[en] eine Problemstellung und [kriege dann] eine Lösung auf den Tisch [...]. Das ist etwas, was bei den indischen Studenten überhaupt nicht funktioniert [...]. Der sieht eine Aufgabenstellung [...], hat aber keine Idee, wie die Lösung aussehen kann, geschweige denn eine Idee, wie der Weg dorthin aussehen könnte“.¹⁶¹ Wie der*dieselbe Lehrende schlussfolgerte, „da muss man extrem aufpassen, die versuchen einem alles aus der Nase zu ziehen, die Lösungen und so“.¹⁶²

Für viele *Internationals*, die es gewohnt sind, auch für das eigenständige Lernen und Üben von den Lehrenden konkrete Anweisungen oder zumindest Hinweise zu bekommen, wird so bereits die Prüfungsvorbereitung zu einer schweren Prüfung. Die Hintergründe entsprechender Nachfragen verstehen die Lehrenden oft nicht: „*Alles, was ich in den Vorlesungen gelehrt habe, ist prüfungsrelevant. Die Folien und Mitschriften auch‘ [meinte mein Dozent]. In dem Moment hätte ich fast geweint!*“.¹⁶³ Der*die interviewte chinesische Student*in nahm an, dass alle Folien und alle zitierten Fachpublikationen komplett auswendig gelernt werden sollen. Solchen vermeintlichen Anforderungen versuchen einige

¹⁵⁸ Projektinterne Daten; Interviews mit MB-Lehrenden, IP 1: 3.

¹⁵⁹ Li 2003: 258ff., Li 2005: 190ff., zit. n. Berninghausen 2018: 31.

¹⁶⁰ Chatwani 2015: 74.

¹⁶¹ Gleim & Pajonk 2017; L03: 70-77.

¹⁶² Ebd.; L03: 255f.

¹⁶³ Li 2017: 59.

weitgehend gerecht zu werden. Sie investieren große Mühe in ihre Vorbereitung, die jedoch ungewürdigt bleibt: *„Die Ansage, dass es hier nicht um ‚Auswendiglernen‘ geht, kommt bei den deutschen Studenten besser an, weil die das eh nicht so gerne machen, sie sind anwendungsorientierter, als bei den internationalen Studenten“*.¹⁶⁴

Wenn Studierende gelernte Inhalte wortgetreu wiedergeben, geht man hierzulande meistens von fehlendem Sprach- oder auch Sachverständnis und geringer praktischer Eignung aus. Das Auswendiglernen ist allerdings in vielen Bildungssystemen weltweit die wichtigste Lernstrategie; besonders bekannt dafür ist wohl China. Die große Wertschätzung des Auswendiglernens hat sowohl historisch-kulturelle als auch systemisch-strukturelle Gründe. Zum einen muss dabei bereits sprachlichen Spezifika Rechnung getragen werden. Die chinesische Schriftsprache beruht nicht, wie die indogermanischen Sprachen, auf dem phonetischen Prinzip. Bis auf einige Ausnahmen entspricht jedem Morphem – also der kleinsten bedeutungstragenden Spracheinheit – ein eigenes Symbol. Um Mandarin zu lesen und zu schreiben, müssen ca. 1.500-2.000 Schriftzeichen beherrscht werden, die zumindest für den Alltagsgebrauch ausreichend sein sollen. Da Bildung mit der Schriftlichkeit eng verbunden ist, machen die Besonderheiten des chinesischen Schriftsystems auch die traditionell große Bedeutung des Auswendiglernens in den Bildungsprozessen in China deutlich.¹⁶⁵ Andere historisch-kulturelle Gründe für die Priorisierung dieser Lernstrategie liegen im fortwährenden Einfluss des 2.500 Jahre alten Konfuzianismus und der antiken Tradition der staatlichen Prüfungen als Tor zum öffentlichen Dienst, bei denen die klassischen Texte der konfuzianischen Doktrin auswendig reproduziert werden mussten.¹⁶⁶ Auch wenn das Imperiale Prüfungssystem 1905 abgeschafft wurde, sind das *Gaokao* (vgl. → **Das Hochschulsystem in China**) und insgesamt das Fleiß und Ausdauer fordernde und fördernde Bildungssystem Chinas seine direkten Erben.

Auch führt die Massifizierung der Bildung in ostasiatischen Ländern ebenfalls zu solchen systemisch-strukturellen Studienbedingungen, die wenig Raum für individuelle Kreativität und Selbstständigkeit in der Lehre und im Studium lassen. Die Vermittlung der standardisierten Inhalte im Unterricht stellt oft die führende Lehrmethode, deren wortgetreue Wiedergabe in den Prüfungen die einzig praktikable Lernmethode dar (vgl. → **Organisationskulturen**).

Viele Internationals lernen jedoch nicht nur auswendig, weil es ihren Gewohnheiten entspricht. Die meisten von ihnen studieren (und meistern ihren Alltag) hier in mindestens einer, oft aber gleich zwei Fremdsprachen, Deutsch und Englisch, sind dabei aber nicht zwingend überdurchschnittlich sprachbegabt. Das schränkt die Kreativität im Ausdruck ein und führt insgesamt zu einer stark erhöhten Arbeitsbelastung:

Im Seminar muss ich Vorträge halten, also ich muss beispielsweise deutsche Texte völlig verstehen und mit eigenen Worten wiedergeben. Und manchmal beschäftige ich mich sogar mit englischen Texten, das heißt, dass ich zuerst die englischen Texte [ins] Chinesisch[e] übersetzen muss, um die Texte zu verstehen. Danach muss ich nochmal dies [ins] Deutsch[e] für die Vorträge übersetzen. Es fällt mir schwer, geeignete deutsche

¹⁶⁴ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP 3: 12.

¹⁶⁵ Li 2004: 80-84.

¹⁶⁶ Crozier 2002; Li 2004: 92.

*Wörter für die englischen zu finden, da beide Sprachen nicht meine Muttersprache sind. Und durch den Prozess der Übersetzung kann es zu Informationsverlust [kommen].*¹⁶⁷

Das Auswendiglernen wird damit zu einer Lernstrategie, die internationalen Studierenden hilft, sprachliche Fehler, die in Klausuren mitunter zu Sinnfehlern werden und entsprechend negativ bewertet werden, zu vermeiden:

*Wenn ich die Inhalte nach meinem Verständnis in der Klausur schreibe, vergesse ich immer eine Kleinigkeit und mache [...] vielleicht Fehler, aber wenn ich die [Inhalte] auswendig gelernt habe und die Worte von den Folien in der Klausur wiedergeben kann, ist dies natürlich [zu] 100% richtig, weil die Folien [fehlerfrei sind].*¹⁶⁸

Ähnlich sieht das auch ein*e andere*r Studierende*r aus China: „Manchmal kann ich die Lerninhalte gut verstehen, aber ich kann meine Gedanken nicht richtig oder geeignet auf Deutsch formulieren. Ich schreibe während der Klausur einfach die Worte aus den Folien, die richtig sind. Deswegen ist mir das Auswendiglernen wichtig.“¹⁶⁹

Neben der begründeten Sorge, dass es durch eigene Formulierungen zu Sinnverlusten oder - verfälschungen kommen könnte, spielt noch der Zeitfaktor eine Rolle:

*Wenn ich während der Klausur die Fragen mit meinen eigenen Worten beantworte, muss ich mich auch noch um die Formulierung, die Grammatik und die Rechtschreibung kümmern. Dieser Prozess kostet viel Zeit [...] [D]ann [habe ich] deswegen nicht genug Zeit, alle Fragen zu beantworten. Wenn ich aber die [Inhalte] auswendig gelernt habe, kann ich diese in der Klausur schnell wieder produzieren*¹⁷⁰

Zwar dürfen internationale Studierende in schriftlichen Prüfungen Wörterbücher verwenden. Dadurch entstehende Zeitverluste sind dabei allerdings nicht mit einkalkuliert: „aufgrund des Gleichbehandlungsgrundsatzes [kann ich] wenig tun, da ich nur einen engen Spielraum habe. Aber ich kann in schriftlichen Prüfungen nur aufgrund der rechtlichen Voraussetzung – Nutzung eines Wörterbuches – nicht mehr Bearbeitungszeit geben.“¹⁷¹

So bleibt für viele *Internationals* das Auswendiglernen die zentrale Lernstrategie, um in ihrem neuen akademischen Umfeld zu bestehen. Auch diejenigen, die aufgrund ihrer individuellen Neigungen gern die westliche Lernkultur übernehmen würden, müssen wegen sprachlicher und struktureller Hürden oft auf für sie bewährte Methoden zurückgreifen.

„Lernen ohne zu denken ist töricht, denken ohne zu lernen ist gefährlich“

In heutigen westlichen Bildungskulturen steht das Auswendiglernen seit längerem in Verruf. Bereits in der Grundschule werden statt Memorieren und Reproduzieren Kreativität und intellektuelle Autonomie gefördert.¹⁷² Sogar um die Notwendigkeit, mathematische Grundlagen in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen zu verinnerlichen, entflammen

¹⁶⁷ Liu 2017: 60.

¹⁶⁸ Ebd.: 65.

¹⁶⁹ Ebd.: 66.

¹⁷⁰ Ebd.

¹⁷¹ Projektinterne Daten; Interviews mit MB-Lehrenden, IP1: 4.

¹⁷² Burnikel 2017.

Zeitungsdebatten: sollten diese tatsächlich einmal benötigt werden, „sollte [man] sich mithilfe insbesondere von Onlinematerialien orientieren und an Experten herantreten können (dank Internet kein Problem [...])“; am wichtigsten sei „die Freude am kritischen Denken“.¹⁷³ Kann man dem Pauken tatsächlich nichts Positives abgewinnen? Ist das Auswendiglernen – an sich eigentlich eine der grundlegendsten Kulturtechniken in der europäischen Geschichte¹⁷⁴ – objektiv nicht (mehr) brauchbar?

Konfuzius wird die Äußerung zugeschrieben, dass Lernen ohne zu denken töricht, Denken ohne zu lernen gefährlich sei. Das Auswendiglernen in der chinesischen Lerntradition zielt nicht, wie vor dem Hintergrund der westlichen ‚Kreativitätsideologie‘ oft angenommen, auf oberflächlichen und unreflektierten Drill ab:

Vom chinesischen Standpunkt aus gesehen hat das Auswendiglernen [...] zwei Funktionen: Erstens dient es dazu, eine große Stoffmenge zu beherrschen und zweitens leiten die Studenten durch Drill und Wiederholung als Mittel des Auswendiglernens den Verstehensprozess ein [...]. Beispielsweise lesen Studenten einen Text mehrmals, wodurch ihnen der Inhalt jedes Mal vertrauter wird und wobei sie sich bei jedem Durchgang auf unterschiedliche Aspekte des Textes konzentrieren. Auswendiglernen ist also kein Ziel an sich, sondern ein Mittel zum Verstehen des Inhalts in seiner ursprünglichen Form. [...] Bei dieser Strategie kann das Verstehen ein allmählicher Prozess sei; der Student kann aber auch durch ein plötzliches Aha-Erlebnis zum Verständnis gelangen. In beiden Fällen ist das Verstehen eines Textes in seiner unverfälschten Fassung nur durch fleißiges, wiederholtes Lesen und intensive Beschäftigung erreichbar.¹⁷⁵

Beides – Einprägen und Verstehen – hängt in dieser Lehrtradition eng zusammen.¹⁷⁶ (Vor)Verstehen ist eine Voraussetzung für Auswendiglernen und das Auswendiglernen ermöglicht ein tieferes Verstehen. Hier erschweren chinesischen Studierenden oft die Abwesenheit von ‚gesetzten‘ Lehrbüchern sowie die Art, in der die Unterrichtsinhalte von den Dozent*innen aufbereitet werden, ihre vertrauten Lernstrategien: *„In den Folien gibt es nur einzelne Sätze, die alleine ohne inhaltliche Verknüpfung stehen. Deswegen ist es schwer, die Inhalte zu verstehen. Wenn ich nicht verstehe, kann ich dies auch nicht memorieren“*.¹⁷⁷

Interkulturelle Hochschuldidaktik weist darauf hin, dass die ausgewogene Beachtung beider Lerntraditionen in Lehre und Studium den Königsweg darstellen könnte, von dem beide Seiten profitieren.¹⁷⁸ Wenn man Auswendiglernen nicht pauschal mit Nicht-Verstehen gleichsetzt, könnte mit den Vorteilen, die diese Lerntechnik besitzt, positiv und produktiv umgegangen werden. Eine größere Beachtung des Auswendiglernens in der Lehre würde eine bessere Beherrschung der Wissensgrundlagen im Studium nach sich ziehen, auf deren Kosten, wie der weiter oben zitierte Zeitungsbeitrag zeigt, Originalität, Innovation und ‚kritisches Denken‘ teilweise angestrebt werden.

¹⁷³ <https://www.zeit.de/2014/41/mathematik-ingenieur-studium-joern-loviscach> (abgerufen am 26.08.2020).

¹⁷⁴ Burnikel 2017: 86.

¹⁷⁵ von Queis 2009: 59.

¹⁷⁶ Liu 2017: 32.

¹⁷⁷ Ebd.: 67.

¹⁷⁸ Sowden 2005: 229f.

Prüfungen

Nicht nur die Prüfungsorganisation (→ **Studienorganisation**) und Prüfungsvorbereitung (→ **Lerntechniken**), sondern auch die gängigen Prüfungsformate und die mit ihnen verbundenen formalen Anforderungen sind Studierenden mit einem ersten Abschluss aus einem anderen Bildungssystem oft unvertraut. Exemplarisch zeigte eine in Schweden durchgeführte Studie über internationale Studierende Folgendes:

Indian students discussed their lack of knowledge on how to write reports, and how to adhere to a specific formatting template (e.g., IEEE). The Chinese students acknowledged that they are not familiar with writing reflective essays and reports, since this is only included in some optional courses in the bachelor degree. Another interesting theme [...] is the fact that Chinese students are used to include lots of contextual information in their reports, before discussing the main topic. This contrasts with their perceptions about the intended structure of reports in Sweden, where they perceive that they should be brief and go to the point as quick as possible.¹⁷⁹

Solche und ähnliche Schwierigkeiten gehen auch aus unserem Datenmaterial hervor. So schildert ein*e Interviewte*r aus der Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik z.B., wie er*sie zum ersten Mal ein Protokoll – ein ihm*ihr aus dem Bachelorstudium in China unbekanntes Leistungsformat – verfassen musste:

*Ich habe nicht gewusst, wie viele Seiten ich schreiben und an welche Richtlinie ich mich halten soll. Deswegen habe ich einen meiner deutschen Kommilitonen gefragt, ob er mir sein Protokoll mal zeigen kann. Aber er hat meine Bitte abgelehnt! Trotzdem hat er mir so gesagt, dass ich mich an ihn zu jeder Zeit wenden [darf]. Am Ende habe ich ein paar Beispiele des Protokolls online heruntergeladen und die Richtlinie nachgeahmt.*¹⁸⁰

Ähnliche Erfahrungen scheinen viele Internationals zu machen. Diese verursachen zum Teil auch Vorurteile über deutsche Kommiliton*innen: „A friend told me, the mentality here is: Nobody wants to share the information. If they have information you don't have they see it as an advantage. That high sense of competition is difficult [...] you can't seek for help, that is kind of weird“.¹⁸¹

Da das Masterstudium Vorerfahrungen der Studierenden mit den gängigen Lehr- und Prüfungsformaten voraussetzt, sind keine entsprechenden Einführungen vorgesehen. Holprig verlaufende mündliche Prüfungen, bei denen die Studierenden nur auswendig gelernte Zitate aus Vorlesungen und Büchern vortragen, werden teilweise mit einer kollektiv fehlenden Reflexionsfähigkeit (vgl. → **Lerntechniken**), unzulängliche schriftliche Leistungen mit einem ebenfalls kollektiven ‚Arbeitsunvermögen‘ erklärt: „Bei den indischen Studenten da kommen [bei Forschungsprojekten] Sachen raus, die klicke ich in einer Woche höchstens zusammen, aber wirklich höchstens, inklusive Schrifttext und so weiter, und das sind Aufgaben, wo sie mindestens zwei Monate dran arbeiten“.¹⁸²

¹⁷⁹ González-Huerta & Poulding 2017: 7f.

¹⁸⁰ Li 2017: 57.

¹⁸¹ Gleim & Pajonk 2017; S11: 51ff.

¹⁸² Ebd.; L03: 139ff.

Wie viel Hilfe sich die Internationals von den Lehrenden dabei erhoffen dürfen, variiert deutlich: „für uns hält sich der Aufwand in Grenzen, stecken da nicht zu viel Arbeit rein, da der Gegenwert [für die Professur] sehr gering ist“, – so ein*e befragte*r Mitarbeiter*in. In einem anderen Interview berichtete ein*e Studierende*r aus China dagegen von der aktiven Unterstützung seines*ihres Lehrenden beim Einpflegen von Forschungsdaten in eine Excel-Tabelle für das vorzubereitende Protokoll: sowohl die technischen als auch die formalen Vorgehensweisen waren der*m chinesischen Studierenden noch unvertraut.¹⁸³

Insgesamt zeigen unsere Daten, dass die *Internationals* besondere Schwierigkeiten mit praktisch ausgerichteten Prüfungsformaten wie Protokollen, Praktikumsberichten und Forschungsprojekten haben. Viele haben aus dem Vorstudium, wenn überhaupt, nur wenige Erfahrungen damit, da entsprechende Lehrformen in den Curricula nicht vorgesehen sind (vgl. → **Lehrformate**). Auch das Verfassen von schriftlichen Arbeiten und die ihnen zu Grunde liegenden Wissenschaftlichkeitskriterien sorgen oft für beträchtliche Probleme (→ **Plagiat**).

Plagiat

Als ein besonders auffälliges Problem der schriftlichen Prüfungen und Abschlussarbeiten internationaler Studierender nannten einige Dozent*innen das Plagiierten:

*Plagiat ist ein Riesenproblem bei uns, sowohl in schriftlichen Arbeiten als auch in den Klausuren, wie wohl an der ganzen Uni und wie an jeder andere Uni auch; internationale Studenten haben einen viel größeren Hang zu Plagiaten, die machen es offensichtlich und regelmäßig, die deutschen Studenten machen sowas nicht – oder stellen sich besser an, man weiß es nicht.*¹⁸⁴

Das Plagiierten wird hierzulande als grobe Verletzung des akademischen Ethos betrachtet (vgl. → **Ehrlichkeit**). Dabei unterliegt der Umgang mit wissenschaftlichen Quellen jedoch kulturell variierenden Vorstellungen über das Wesen von Wissen (→ **Was ist Wissen?**) und den jeweils dominanten Lerntechniken: „For students from a society where individualism is frowned upon and students may study by copying information from experts, academic honesty as defined by a host institution may be a difficult concept to grasp“.¹⁸⁵

Tatsächlich haben internationale Studierende oft Schwierigkeiten beim Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten und plagiierten dabei häufig. Insgesamt fehlt ihnen eine ausreichende Sensibilisierung zu diesem Thema. Im Laufe ihrer bisherigen akademischen Sozialisation haben sie teilweise ein kulturell abweichendes Konzept der Wissensaneignung und der Wissensproduktion internalisiert, das einen anderen Umgang mit den Quellen nahelegt als es hierzulande erwartet wird (→ **Wissenskulturen**):

Die Vorstellung der „Quellenangabe“ wurde mir erst bewusst, seitdem ich in Deutschland studiert habe. [...] Wenn ich in China einen guten Satz oder eine gute

¹⁸³ Li 2017: 54f.

¹⁸⁴ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP 1: 11.

¹⁸⁵ Thompson et al. 2017: 137.

*Formulierung von einem anderen Autor lese, nehme ich [die] einfach in meine Arbeit [auf] und überlege nicht, ob [...] ich dazu eine Quelle angeben muss.*¹⁸⁶

*In China, wenn man den ganzen Text eines anderen Autors übernimmt und nur einige Wörter oder den Namen ändert, zählt dies zum Plagiat. [...] Aber in Deutschland, wenn man Ideen oder Worte von anderen in seiner Arbeit zitiert, ohne diese zu belegen, gilt [das] schon als Plagiat.*¹⁸⁷

Studierenden aus Indien fehlt es ebenfalls an Wissen, was derartiges akademisches Fehlverhalten ist:

Most of the students pursuing graduation do not know the word plagiarism and its importance due to the existing methodology of teaching and evaluation process in Indian institutions. Even some of the junior teachers [...] do not know the importance of writing a document without plagiarism until and unless they are into some research activity.¹⁸⁸

Das massive Problem der Plagiate (verbreitet durchaus auch beim wissenschaftlichen Nachwuchs) wird oft als ein strukturelles betrachtet und mit den Regularien der *University Grant Commission* in Verbindung gesetzt: „in the process of promoting more and more research activities in the country by forcing non-researchers to be researchers, [...] the process has ended up in promoting plagiarism, an outcome contrary to what was expected“.¹⁸⁹ Eine entsprechende Gesetzgebung zur rechtlichen Verfolgung von Plagiator*innen wurde in Indien erst 2018 erlassen.

Die Ernsthaftigkeit, mit der das Thema hierzulande behandelt wird, verwundert daher viele *Internationals*, in deren Erststudium Plagiate kaum thematisiert wurden: „here [...] they use plagiarism tools and all [...] Here it's like every step is taken seriously [...] it's your own effort that's the difference I've noticed.“¹⁹⁰

Zwar stellt das Plagiiere einen Verstoß gegen die ethischen Grundprinzipien der Wissenschaft dar. Dennoch darf man das Konzept nicht verabsolutieren. Auf einer übergeordneten Ebene plagiieren wir alle: bei jeder Äußerung benutzen wir Wörter und Sprachstrukturen, die nicht wir selbst entwickelt, sondern von anderen Menschen gelernt haben. Auch unsere Erkenntnisse erwachsen erst aus dem Wissen unserer Vorgänger*innen: „we all plagiarize. [...] What, indeed, would be the point of handing out a reading list at the beginning of a course if we did not accept this fact?“¹⁹¹

Der Umgang mit dem Wissen unterliegt in verschiedenen Kontexten unterschiedlichen Konventionen. Studierenden, die in einer anderen akademischen Kultur mit ihren spezifischen Werten sozialisiert wurden, sind die hierzulande geltenden Normen häufig nicht bewusst. Möglicherweise wurden das Plagiiere und ethisch tragfähiges wissenschaftliches Arbeiten im Rahmen ihres Erststudiums auch gar nicht thematisiert. Diese Normen lassen sich auch nicht ‚logisch‘ ableiten, wenn das kulturspezifische Grundverständnis von der Natur des Wissens,

¹⁸⁶ Liu 2017: 74.

¹⁸⁷ Ebd.: 78.

¹⁸⁸ Pallela & Talari 2016: 46.

¹⁸⁹ Pandita & Singh 2019: 69.

¹⁹⁰ Konur 2018: 71.

¹⁹¹ Sowden 2005: 230.

den Zielen des Lernens und den legitimen Lernstrategien anders ausgeprägt ist und andere Schlüsse bezüglich der ‚richtigen‘ Vorgehensweisen nahelegt.

Zum Plagiierten führen aber auch unzureichende Sprachkenntnisse. Stark eingeschränkte Möglichkeiten, eigene Gedanken frei auszudrücken oder fremde Gedanken zu paraphrasieren, verleiten viele ausländische Studierende zur Übernahme fremder Textbausteine. Dies hat noch eine weitere Facette. In der Abschlussarbeit stellt man sich als (angehende*r) Fachspezialist*in unter Beweis, und zwar nicht nur mit fachlichem Wissen, sondern auch mit der Beherrschung des fachspezifischen Diskurses. Internationale Studierende haben oft keine Vorerfahrungen im Verfassen fachlicher Texte auf Deutsch (oder Englisch) und daher auch ein geringeres Gespür für eine sinnvolle Argumentationsstruktur und das passende Sprachregister. Außerdem fürchten viele, Wissensinhalte durch sprachliche Fehler zu verfälschen (→ **Sprachliche Barrieren**). Unter diesen Rahmenbedingungen flüchten sie sich nicht selten in eine direkte Übernahme von Äußerungen aus der ‚etablierten‘ Fachliteratur. Warum sie dies häufig nicht als akademisches Vergehen betrachten, wurde weiter oben bereits diskutiert.

Praktische Empfehlungen

- Gezielte Thematisierung der Forderungen an wissenschaftliche Arbeiten in den Lehrveranstaltungen;
- ggf. Einführung von Aufgabenformaten, bei denen der korrekte Umgang mit anderen Texten bei der eigenen Textproduktion eingehend geübt werden kann;
- Beachtung der Unterschiede in den Wissens-, aber auch Fachkulturen, u.a. in Bezug auf die Frage, was im konkreten Kontext als Allgemeinwissen gilt und was nicht;
- Gemeinsame Diskussionen über das Thema, die in einer kritischen Reflexion der eigenen Praktiken auf beiden Seiten resultieren können.¹⁹²

Benotung

Im Kontext der Prüfungen wurde von einem*r Lehrenden kritisch angemerkt, dass viele *Internationals* aus Indien (aber auch Pakistan) zu Prüfungseinsichten „*sehr oft kommen, viel zu oft, die kommen auch nur um Punkte zu feilschen*“, was „*sehr nervig*“ sei: „*das kostet Zeit und man muss auch ewig diskutieren*“. ¹⁹³ Zum einen kommen bei diesem Verhalten einige kulturelle Spezifika zum Tragen. So spielen in Indien personen- und weniger sachbezogene Kriterien bei den Entscheidungsprozessen eine weitaus größere Rolle als in Deutschland. ¹⁹⁴ Auch ist eine vergleichsweise starke Emotionalität ein weiteres kulturelles Merkmal, das bereits während der frühkindlichen Sozialisation angelegt wird. ¹⁹⁵ Beides findet in der verbreiteten und keineswegs negativ konnotierten Praktik des Feilschens, die nicht nur auf Läden und Märkte begrenzt ist, Ausdruck. Zum andern ist das Benotungssystem in Indien anders als in Deutschland. Genauer genommen, sollte man hier von multiplen ‚Systemen‘ sprechen, die die Vielfalt der indischen

¹⁹² Ebd.

¹⁹³ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP2: 12.

¹⁹⁴ Mitterer et al. 2006: 69.

¹⁹⁵ Ebd.: 130.

Colleges und Hochschulen nach sich zieht (→ **Das Hochschulsystem in Indien**) und denen kein einheitliches Prinzip zu Grunde liegt:

Noten würden keinen absoluten Kriterien folgen, sondern jedes Jahr im Vergleich zu den anderen Noten als gut oder schlecht eingestuft. Wenn also der [B]este im Jahrgang 70% erzielt habe, sei 66% eine gute Note. Wenn aber der Beste 90% erreicht habe, sei 66% keine gute Note. Jede Universität habe jedoch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade. Es sei nur an manchen Universitäten möglich, 100% der Punkte zu erreichen.¹⁹⁶

Diese Umstände führen dazu, dass die Noten teilweise als subjektiv empfunden werden und ihr persönliches Aushandeln den Studierenden unproblematisch erscheint.

¹⁹⁶ Gleim & Pajonk 2017: 44.

Akademischer Habitus

Im allgemeinen Sinne bedeutet Habitus den Gesamtauftritt eines Menschen: seine alltägliche Lebensführung, seinen Stil und Geschmack, seine Manieren und gesamte Haltung. Der Habitus wird bei der Sozialisation entwickelt und ist mit der Schichtzugehörigkeit eng verschränkt. Manchmal ist in der Forschung auch vom akademischen Habitus bzw. dem Habitus der Wissenschaftler*innen die Rede. Darunter wird eine spezifische ‚kulturelle Passung‘ im akademischen Umfeld verstanden. Dazu gehören u.a. bildungssprachliche Register, Selbstverständlichkeit und Souveränität in Diskussionen, sowie eine Auffassung von Arbeit und Leistung, die nicht ausschließlich an unmittelbar vorzeigbare Ergebnisse geknüpft ist.¹⁹⁷ Alles in allem sei akademischer Habitus ein komplexer Gesamtauftritt bzw. eine spezielle Art der Selbstperformanz, die sich schwer nachahmen lasse. Fehlt dieser, kann es unabhängig von individuellen Talenten und kognitiven Fähigkeiten nachhaltige negative Auswirkungen auf die Erfolgchancen an der Hochschule haben. Das ist z.B. ein häufig diskutiertes Problem der Bildungsaufsteiger*innen aus nichtakademischen Herkunftsmilieus.¹⁹⁸

Von einem einheitlichen akademischen Habitus, den Vertreter*innen aller Fachrichtungen gemeinsam hätten, kann natürlich nicht die Rede sein. Diesbezüglich spricht die Forschung von unterschiedlichen Fachhabitus bzw. Fachkulturen, die sich auch innerhalb eines Landes unterscheiden¹⁹⁹ (→ **Fachkulturen**). Ausländische Wissenschaftler*innen erfahren jedoch insgesamt eine stärkere Benachteiligung im Vergleich mit den ‚Einheimischen‘, denn ein in anderen gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten entwickelter Habitus bleibt oft unverständlich und befremdlich. Die Benachteiligung betrifft damit auch jene Ausländer*innen, deren Habitus im Herkunftsland durchaus als akademisch (und im engeren Sinn fachlich) passtauglich gilt.²⁰⁰

Im vorliegenden Kontext geht es in erster Linie um die Kommunikation zwischen internationalen Studierenden und ihren Dozent*innen. Dieser unterliegen z.T. unterschiedliche habituelle Vorstellungen über das angemessene Verhalten und den Gesamtauftritt der Akademiker*innen auf beiden Seiten, die teilweise für Irritationen und Ressentiments sorgen.

Erwartungen an die Lehrenden

Traditionell genießen gelehrte Menschen und damit auch Lehrende in China und Indien ein hohes gesellschaftliches Ansehen. Sie gelten nicht ausschließlich als Spezialisten ihres Fachs, sondern als allgemeine Wissensautoritäten. Außerdem sind sie moralische und, in Indien, spirituelle Vorbilder (vgl. → **Was ist Wissen?**). Obgleich sich der Status des*der Akademiker*in (wie auch das Bildungssystem selbst) in Indien momentan in einer Krise befindet,²⁰¹ wurden derartige Vorstellungen und Erwartungen trotzdem in mehreren Interviews zum Ausdruck gebracht: *„Professor is like godfather/god for the students. He is going to shape*

¹⁹⁷ Wietschorke 2019.

¹⁹⁸ El-Mafaalani 2014: 19f.; Grunau 2017; Wietschorke 2019.

¹⁹⁹ Alheit 2009.

²⁰⁰ Pichler & Prontera 2012.

²⁰¹ Pallela & Talari 2016: 46.

*their career, he is the light, like a god*²⁰² – so z.B. ein*e indische*r Befragter.²⁰³ Im selben Interview findet sich ein ähnliches Motiv, wenn der*die Studierende Lehrveranstaltungen mit dem Besuch im Tempel vergleicht. Als Ort eines mitunter spirituellen Wachstums seien diese „holy“: „*you are growing every day and learning something new*“.²⁰⁴ Auch ein*e weitere*r Interviewte*r betont, wie wichtig die Persönlichkeit der Lehrenden sei: „*Professor [...] must be better than you [...] I like study from the person who is better than me, so I think that is a good Professor*“.²⁰⁵ Deutsches Lehrpersonal, v.a. die Professoren, werden als hart arbeitende, permanent beschäftigte und stets funktionierende Individuen betrachtet. Eine besondere Bewunderung gebühre ihnen deshalb, weil sie eigenständige Forschung betreiben und publizieren sowie im Unterricht eigene Materialien verwenden, die nicht, wie in China und Indien häufig der Fall ist, im Internet gekauft oder vom Staat vorgegeben werden.²⁰⁶

Die Rolle der Professor*innen wurde in Indien traditionell darin gesehen, die Lernenden nicht nur mit Fachwissen, sondern auch mit dem gesamten eigenen Vorbild ganzheitlich zu fördern (vgl. → **Lehr- und Lernkulturen**). Deshalb gehört dazu auch ein persönlicherer Umgang mit den Studierenden, als dies hierzulande üblich wäre. Diese Erwartung hat eine lange Geschichte. Formale Bildung begann in der traditionellen Hindu-Gesellschaft mit acht Jahren: Die wenigen auserwählten männlichen Schüler wurden im Haus ihres Lehrers (Guru) als Mitglieder der Familie aufgenommen, erzogen und ausgebildet. Diese Vorgehensweise sicherte u.a. eine hochindividuelle Förderung innerhalb mitunter spirituell ausgerichteter Bildungsprozesse.²⁰⁷ Auch die akademische Bildung, die in Indien bereits im 7. Jh. v. Ch. existierte,²⁰⁸ zollte dieser Tradition Tribut. Diese Ideale sind in der heutigen Hochschulpraxis zwar immer schwerer aufrechtzuerhalten,²⁰⁹ werden aber weiterhin angestrebt.²¹⁰

In China werden Lehrende und Gelehrte ebenfalls hochangesehen. Ihnen gebühren Gehorsam und Respekt. Kritik darf den Lehrenden nicht entgegengebracht werden (vgl. → **Das Gesicht: tiefer als die Haut?**). Dies wundert viele deutsche Dozent*innen sehr: so gebe es „*eine Website, auf der Bemerkungen bezüglich der Vorlesungen und Dozenten gemacht werden können. [...] Studenten haben ein Feedbacktool zur Kommunikation, jedoch nutzen es nicht*“.²¹¹ An einer oft vermuteten ‚undemokratischen Gesinnung‘ der *Internationals* liegt es jedoch weniger als an der langen Tradition des universellen Respekts für Lehrende. Selbst Nachfragen während des Unterrichts sind in China verpönt, denn diese „könnten als Unterstellung missverstanden werden, dass der*die Lehrende den Stoff nicht gut genug vermittelt hat“.²¹²

²⁰² Gleim & Pajonk 2017; S10: 82f.

²⁰³ In der Tat fungieren Professoren in Indien (aber auch in China; siehe weiter unten) oft als Gatekeeper zum Arbeitsmarkt; vgl. Konur 2018: 84. Diese Erwartung führt hierzulande aber teilweise zu Missverständnissen und negativen Reaktionen. Dass indische Studierende „*viel nach HiWi-Jobs, Praktika, Arbeit zu kriegen, in Firmen reinzukommen, alles Mögliche zu machen*“ (Gleim & Pajonk 2017; L03: 163f.) fragen, führte z.B. eine*n interviewte*n Dozenten*in dazu, ihnen pauschal hintergründige Migrationsabsichten zu unterstellen (→ „**Es gibt viele, die denken, dass wir ausgenutzt werden**“).

²⁰⁴ Gleim & Pajonk 2017; S10: 113ff.

²⁰⁵ Konur 2018: 74.

²⁰⁶ Ebd.: 73.

²⁰⁷ Reagan 2000: 140f.

²⁰⁸ Ebd.: 148.

²⁰⁹ Pallela & Talari 2016: 46.

²¹⁰ Gleim & Pajonk 2017; L01: 64f.

²¹¹ Ebd.; L02: 24ff.

²¹² von Queis 2009: 51.

Von den Dozent*innen werden im Gegenzug Empathie, Verantwortlichkeit und Fürsorge erwartet,²¹³ weil sie für ganzheitliche Lernfortschritte verantwortlich sind (vgl. → **Lehrformate**). In der Schule übernehmen die Lehrer*innen den Schüler*innen gegenüber eine elternähnliche Rolle: „A Chinese teacher has the power of supervision and management of students‘ study life, as well as daily life, such as what kind of haircut to have, what kind [of] clothes to wear, and even what kind of people to date, etc.”²¹⁴ Auch an der Universität werden Studierende weiterhin fürsorglich betreut.²¹⁵ Das Ausmaß der Betreuung durch das Lehrpersonal verdeutlicht folgende ironische Aussage eines*r chinesischen Studierenden: *“they will fix everything for you every time. [T]hey will tell you [even] when you need to go the toilet”*.²¹⁶

Sie stehen den Studierenden demnach nicht nur bei fachlichen, sondern auch bei organisatorischen, z.T. sogar persönlichen Belangen zur Seite. Die Jahrgangsbesten werden von den Professor*innen enger betreut, bevorzugt behandelt und nach dem Studium zu gut bezahlten Jobs verholfen (was von einigen Interviewten allerdings als ein gesellschaftliches Problem bezeichnet wurde).²¹⁷

Für Studierende im Bachelor gibt es an chinesischen Universitäten ferner auch eine*n Tutor*in (*fū dǎo yuán*), der*die als Ansprechpartner*in bei lebenspraktischen und administrativen Fragen des universitären Alltags zur Verfügung steht. In Masterstudiengängen werden Studierende in kleinere Gruppen unterteilt, die von jeweils einem*r Professor*in aus dem Fachbereich eng betreut werden. Die Erwartung eines derartigen *Mentoring* wird von den deutschen Lehrenden zwar wahrgenommen, jedoch oft als geringe Reife der *Internationals* ausgelegt: *„Die Einsicht, dass sie sich nicht mehr an der Schule befinden, das Unilehrekonzepth fehlt ihnen total”*.²¹⁸

Entgegen der Befürchtung, dass ein persönliches Eingehen auf die Probleme und Belange der Studierenden zu ‚unprofessionellem‘ Verhalten führt, wird eine derartige Förderung mit erziehungsähnlichen Elementen in China und Indien aber keineswegs als eine freundschaftliche oder gar kumpelhafte Beziehung gestaltet und erlebt. Diese Gesellschaften sind hierarchisch aufgebaut, sodass die Distanz auf beiden Seiten gewahrt wird. Folgender Bericht einer chinesischen Studierenden verdeutlicht dies eindrücklich:

*Einmal war ich im Uni-Copy, und der Big Boss von meinem Fach ist vor mich gegangen. [...] Zufällig hat er mich gesehen. Da ich die einzige Studentin in seiner Klasse bin, außerdem bin ich noch Ausländerin hier, hat er vielleicht einen Eindruck von mir. Deswegen hat er mich [...] begrüßt und ist ein bisschen schneller vorgegangen, also er hat die Tür für mich geöffnet und kurz gehalten. Ich war gerade noch im Schock des Großes von dem Dozenten, sodass ich total vergessen habe, ihm zu danken! Findest Du nicht, dass es fast unglaublich in China ist? Er ist doch der Big Boss in meinem Fach!*²¹⁹

²¹³ Konur 2018: 67.

²¹⁴ Huang 2012: 42ff., zit. n. Huang 2017: 189.

²¹⁵ Huang 2017: 190.

²¹⁶ Konur 2018: 76.

²¹⁷ Ebd.: 76.

²¹⁸ Projektinterne Daten, Interviews mit IT-Lehrenden, IP 1: 13.

²¹⁹ Li 2017: 46f.

Das Verhalten des deutschen Professors entsprach den alltäglichen Höflichkeitsnormen. Die Studierende war aber offenkundig ein viel ausgeprägteres Machtgefälle gewohnt. Dass der Professor zu ihr ‚herabstieg‘, überraschte sie sehr.

In Gesellschaften mit steilen gesellschaftlichen Hierarchien wie China und auch Indien, ist ein zu ‚lockerer‘, nichtautoritärer Umgang mit Statusniedrigeren, der dem erwarteten Rollenbild des ‚Chefs‘ nicht entspricht, ungewöhnlich. Er kann größere Irritationen hervorrufen, im schlimmsten Fall sogar einen Respektverlust.²²⁰ Von einem*r Lehrenden wurde z.B. berichtet, dass beim wohlgemeinten Übergang zum „Du“ mit *Internationals* Arbeitsaufgaben daraufhin weniger sorgfältig erledigt wurden bzw. liegenblieben.²²¹

Das heißt nun nicht, dass Studierende aus China und Indien unfähig wären, ein Angebot zum partnerschaftlichen Umgang richtig einzuordnen und entsprechend zu schätzen. Einige Lehrende haben mit dem Duzen und abgeflachten Hierarchien in der Tat durchaus positive Erfahrungen gemacht.²²² Augenscheinlich ist ihnen ein Ausgleich zwischen Freundlichkeit und Autorität gelungen, wodurch sie den Respekt ihrer Studierenden gewannen. Auch eine bewusst klein gehaltene Gruppengröße sorgte in einem berichteten Fall dafür, dass eine vertrauliche und persönlichere Atmosphäre hergestellt werden konnte.

Der Grat zwischen einem professionellen und einem familiäreren Auftritt – das wünschenswerte „*balance between strict and friendly attitude towards the students*“²²³ – ist freilich schmal. Unvertraute und befremdlich wirkende Umgangsformen können auf beiden Seiten für Missverständnisse und Ressentiments sorgen. In den Interviews und Gesprächen mit *Internationals* wurden deutsche Lehrende zwar insgesamt als höflich und hilfsbereit eingeschätzt, dennoch bedauerten viele deren oft unpersönliche und distanzierte Art:

*there is not really much interaction between the Professor and the student [...] we can take an appointment and go and all that is fine, but on a personal level the Professor really doesn't know the student or even know the name of the student. That is very different in India. In India [...] the teacher will really know all the students [...] they will really know the names of the students or at least recognize that, you know, ok he is in my class or she is in my class. That thing is not there here [...] at least that's how I have been brought up all these years and [...] there is a lot of interaction between teachers and students, so [...] I feel it is very important [...] the students also feel more comfortable and [...] maybe they feel wanted*²²⁴.

Die fehlende Bereitschaft vieler Lehrender zur intensiveren persönlichen Interaktion mit ihren Studierenden wurde z.T. als mangelnde Wertschätzung und Desinteresse an ihrem Bildungserfolg interpretiert. Dies kann negative Konsequenzen für beide Seiten haben. Zum einen mindert die (auch nur vermutete) Gleichgültigkeit der Dozent*innen oft die Studienmotivation.²²⁵ Zum andern kann das wahrgenommene Desinteresse der Lehrenden bei

²²⁰ Mitterer et al. 2006: 39ff., 51ff.

²²¹ Projektinterne Daten, Interviews mit MB-Lehrenden, IP 3: 2.

²²² Projektinterne Daten, Interviews mit IT-Lehrenden, IP 4: 8.

²²³ Projektinterne Daten, Interviews mit ET/IT-Lehrenden, IP 2: 4.

²²⁴ Konur 2018: 66f.

²²⁵ Ebd.: 67.

Studierenden auch zu einer Konsumhaltung führen, die einen respektvollen akademischen Umgang verhindert.

Praktische Empfehlungen

Zur Intensivierung persönlicher Betreuung könnte jeder*m Studierenden ein*e ‚Mentor*in‘ aus einem höheren Semester zugewiesen werden, der*die im Idealfall auch Mitglied des Fachschaftsrats sein sollte. Diese Strategie würde auch den fachlichen und kulturellen Austausch in internationalen Studiengängen nachhaltig begünstigen. Grundsätzlich denkbar wäre des Weiteren ein an der Fakultät für Physik offenkundig bereits erfolgreich erprobte Format, bei der jede*r Professor*in eine Gruppe von Studierenden betreut und sich zur Besprechung aller Fragen und Probleme ein- bis dreimal im Semester oder im Rahmen einer Blockveranstaltung mit seiner/ihrer Gruppe trifft.

„Es gibt viele, die denken, dass wir ausgenutzt werden“

Besonders bedenklich stimmen jedoch die von Seiten einiger Studierender geäußerten Vermutungen über die wahrgenommene ablehnende Haltung ihrer Lehrenden als eine Form des Alltagsrassismus, die mit den Kontroversen um die Flüchtlingspolitik in Verbindung gebracht wurde: *„this affects the international students. They are put into the same category [as refugees]“*.²²⁶

Diese Einschätzung eines*r internationalen Studierenden fand in einigen Interviews mit dem Lehrpersonal tatsächlich eine indirekte Bestätigung. Indische Studierende *„wollen [...] unbedingt hier in Deutschland einen Fuß in die Tür kriegen“* – meinte ein*e Dozent*in.²²⁷ Auch ein*e andere*r habe *„einen komischen Eindruck [...] dass [viele Internationals] wegen Migrationsintentionen in Deutschland sind und nicht wegen Bildung“*; sollte diese Mutmaßung unberechtigt sein, wäre er*sie *„sehr glücklich“*.²²⁸ In einem weiteren Interview wurde ebenfalls die Befürchtung einer *„Gesellschaft von Ausländern innerhalb der Gesellschaft“*²²⁹ geäußert. Die Virulenz der Diskussion wird im folgenden Zitat ersichtlich:

*[D]iese Vorstellung, dass die [Internationals] uns ausnutzen, die gefällt mir persönlich nicht. Die sind keine Parasiten, die das Blut saugen, sondern sie bringen sich ein. [...] Kann man auf Flüchtlinge genauso anwenden. Obwohl wir haben hier eigentlich Akademiker. Man braucht es nicht mit Flüchtlingen zu vergleichen.*²³⁰

Neben der grundsätzlichen antirassistischen Haltung beruft sich der*die Interviewpartner*in hier auf den allen Universitätsangehörigen gemeinsamen Status als Akademiker*innen, der unbedingt auch *akademische Solidarität* erfordert.

²²⁶ Gleim & Pajonk 2017; S10: 143f.

²²⁷ Ebd.; L03: 164f.

²²⁸ Ebd.; L06: 45ff.

²²⁹ Ebd.; L02: 113.

²³⁰ Ebd.; L05: 265-270.

In demselben Zusammenhang war in den Interviews mit Lehrenden der ‚Nutzen‘ ausländischer Studierender ein für sie kontroverses Thema. Einige von ihnen sehen in den Belangen von *Internationals* lediglich „ein[en] Riesenbatzen Mehrarbeit ohne Gegenwert für die Professur“.²³¹ Andere weisen dagegen auf die Wichtigkeit internationaler Studierender für die Gesamtentwicklung der Universität, der Region und des Landes hin: „die bringen uns das Geld, wenn wir mal Klartext reden, dafür kriegt die Uni Geld vom Land, für Studentenzahlen“,²³² und „später [werden diese] unsere Botschafter und Kooperationspartner“.²³³ Möchte man sich dem internationalen, nicht nur lokalen Wettbewerb stellen, sei eine Umstellung unabdingbar: „das ist auch nicht wirklich eine Geldfrage, das ist eine Frage von Wollen, wir wollen halt nicht diese kleine sächsische Uniklitsche sein, deren Hauptkonkurrenz Dresden ist, sondern mit einem bisschen größeren Anspruch rangehen.“²³⁴ Dafür „muss [man] global denken [...] und [...] auch den Mehrwert erkennen.“²³⁵ Die im letzten Zitat betonte Fähigkeit zum globalen Denken zeichnet den akademischen Habitus – auch grenzüberschreitend – genauso grundlegend aus, wie Toleranz von Differenzen und humanistische Gesinnung, die jedem Menschen gleiche Wertigkeit bescheinigt.

Im Übrigen scheint die pauschale Unterstellung hintergründiger Migrationsabsichten bei *Internationals* in Deutschland faktisch falsch zu sein. Forschung zeigt, dass Deutschland als Studienland aktuell nur „eine hervorragende zweite Wahl nach den USA“ darstelle,²³⁶ und das insgesamt erst seit relativ kurzer Zeit. Untersuchungen zur Situation chinesischer Studierender in Deutschland belegen eindrücklich, dass diese nach dem Aufenthalt größtenteils die Rückkehr nach China beabsichtigen.²³⁷ Bei Studierenden aus Indien ist es nicht anders. Laut Jayadeva (2016) gab „[k]eine der befragten Personen [an], sich Gedanken über Beschäftigungschancen in Deutschland gemacht zu haben, bevor ihr Interesse für das Land als Studienland geweckt wurde.“²³⁸ Ferner zeigte eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (2017), „dass sich indische Migranten mit hoher Wahrscheinlichkeit für eine Rückkehr nach Indien entscheiden dürften, statt langfristig in Deutschland zu bleiben, selbst wenn sie in Deutschland beruflich sehr erfolgreich sind“.²³⁹ Die zentralen Gründe dafür seien die Loyalität gegenüber dem Herkunftsland, enge soziale und emotionale Bindungen an die eigene Familie, sowie der Wunsch, dem eigenen Nachwuchs kulturelle und religiöse Traditionen Indiens zu vermitteln.

²³¹ Ebd.; L03: 136.

²³² Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP 1: 16.

²³³ Gleim & Pajonk 2017; L05: 37.

²³⁴ Projektinterne Daten; Interviews mit IT-Lehrenden, IP 1: 17.

²³⁵ Gleim & Pajonk 2017; L05: 273ff.

²³⁶ Jayadeva 2016: 7.

²³⁷ Xuan 2017; Zhou 2009.

²³⁸ Jayadeva 2016: 7.

²³⁹ Faist et al. 2017:40.

Schlusswort

Kulturelle Vielfalt sollte unkompliziert und für alle bereichernd sein, so der Wunschgedanke. In der Realität sind interkulturelle Begegnungen allerdings oft mit Konflikten verbunden und werden häufig in erster Linie unter diesem Gesichtspunkt wahrgenommen. Der Quell der Probleme wäre dabei jedoch gar nicht zentral in pauschalen ‚Mentalitätsunterschieden‘ verschiedener Völker und Nationen zu suchen. Wie jede zwischenmenschliche Kommunikation, finden auch interkulturelle Begegnungen in konkreten sozialen und institutionellen Kontexten statt, die sowohl auf das Selbstverständnis und gegenseitige Wahrnehmung der Akteur*innen einen maßgeblichen Einfluss nehmen als auch die jeweils zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen bei der Verfolgung deren unterschiedlichen Interessen einschränken. Auch unterscheiden sich die jeweiligen Akteur*innen nicht nur hinsichtlich ihrer individuellen Charaktereigenschaften voneinander, sondern auch im Blick auf ihre bisherigen Sozialisationsabläufe, Wissensstand und sonstige symbolische und materielle Ressourcen.

All das prägt den Verlauf jeder interkulturellen Kommunikations- und Handlungssituation. Daher kann interkulturelle Kompetenz nicht ein für alle Mal erschöpfend ‚gelernt‘ werden, um sodann auf *alle* ‚kulturell Anderen‘ bei jedem neuen Anlass erfolgreich ‚anwendbar‘ zu sein. Der erste Schritt zur interkulturellen Öffnung ist vor allem, die wahrgenommenen ‚Anderen‘ nicht zum bloßen Objekt der eigenen, noch so gut gemeinten integrativen Bemühungen zu degradieren, das ggf. mit Hilfe von Ratgebern noch ‚verständlicher‘ und ‚(be)handelbarer‘ gemacht werden sollte. Vielmehr besteht die praktische Herausforderung der Interkulturalität allem voran darin, dem Gegenüber die gleiche menschliche Würde in der Dialogführung wie sich selbst grundsätzlich einzuräumen und sein ebenso grundsätzliches Recht auf eigene Ansichten zu anerkennen. Dies ist eine zentrale Voraussetzung für eine gemeinsame positive Aushandlung des jeweils *Notwendigen* und *Möglichen* unter den gegebenen Umständen.

Das Ziel dieser Schrift war daher nicht, abstraktes Kulturwissen zu vermitteln oder praktische Schnellrezepte zum Umgang mit Interkulturalität in Lehr- und Lernsettings zu formulieren. Unser Hauptanliegen bestand vor allem darin, auch die Stimmen internationaler Studierender selbst in den Diskurs über die Internationalisierung auf dem Campus einfließen zu lassen und den Ansichten und Meinungen ihrer Lehrenden gegenüberzustellen. Es wäre natürlich in hohem Maße wünschenswert, wenn diese vielfältigen und unterschiedlichen Einblicke in den universitären Alltag von allen Interessengruppen aktiv besprochen und künftige Strategien interkultureller Öffnung gemeinsam ausgehandelt würden. Dies eigenmächtig bewirken kann diese Abhandlung allerdings nicht.

Was wir durch diese Schrift aber erhoffen, ist, den Lehrenden, an die sie sich zentral richtet, alternative Sichtweisen auf den Lehr- und Studienalltag aufzuzeigen und damit einen Perspektivenwechsel potentiell zu ermöglichen. Welche Folgen ihre Inhalte für die eigene Praxis haben mögen und sollen, liegt jedoch im eigenen Ermessen.

Literatur

- Agarwal, Pawan (2006): Higher Education in India: The Need for Change. Working Paper 180. New Delhi: Indian Council for Research on International Economic Relations (ICRIER), online unter: <http://hdl.handle.net/10419/176564> (abgerufen am 20.08.2020).
- Alheit, Peter (2009). Die symbolische Macht des Wissens. Exklusionsmechanismen des universitären Habitus. Vortrag an der Universität Heidelberg, 03.06.2009. Online unter: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/wisskoll/pdf/alheit.pdf> (abgerufen am 07.08.2020).
- Altbach, Philip G. (2003). One third of the globe: the future of higher education in China and India. In: *Prospects* 39: 11-31.
- Berninghausen, Jutta (2017). Lernkulturen und ihre Auswirkung auf die Studienleistungen internationaler Studierender. In: *Interculture Journal* 16 (29), 27-36.
- Bolten, Jürgen (2001). Kann man Kulturen beschreiben oder erklären ohne Stereotypen zu verwenden? Einige programmatische Überlegungen zur interkulturellen Stilforschung. Online unter: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bJIM5MgfEjIJ:iwk-jena.uni-jena.de/wp-content/uploads/2019/04/2001_kann_man_kulturbeschreibung.pdf+&cd=1&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=firefox-b-d (abgerufen am 15.05.2020).
- Burnikel, Walter (2017). Auswendiglernen? In: *Forum Classicum* 2, 86-93.
- Chen, Ziyu (2020). Die Rolle von Geschlecht und Herkunft bei der Selbstpositionierung im Studium. Eine empirische Untersuchung zu Selbstentwürfen weiblicher Studierender aus China in MINT-Fächern an der TU-Chemnitz. Masterarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz, TU Chemnitz.
- Coates, Nigel & Dickinson, John (2012). Meeting international postgraduate student needs: A programme-based model for learning and teaching support. In: *Innovations in Education and Teaching International* 49 (3), 295-308.
- Crozier, Justin (2002). A unique experiment: the Chinese Imperial Examination System. Online unter: https://nanopdf.com/download/7a-the-chinese-examination-system_pdf (abgerufen am 26.08.2020).
- Detel, Wolfgang (2009). Wissenskulturen und epistemische Praktiken. In: *Wissenskulturen: Beiträge zu einem forschungsstrategischen Konzept*, hg. v. Johannes Fried. Berlin: Akademie Verlag, 119-132.
- Dy, Manuel B. (1978). Classical Chinese Theory of Knowledge. In: *Philippine Studies* 26 (3), 274-284.
- El-Mafaalani, Aladdin (2014). *Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung*. Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, 25. Aufl. (2011). Berlin: de Gruyter.
- Faist, Thomas, Aksakal, Mustafa & Schmidt, Kerstin (2017). *Hoch qualifizierte Zuwanderer und internationale Studierende aus Indien in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Online unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/hochqualifizierte-zuwanderer-und-internationale-studierende-aus-indien-in-deutschland> (abgerufen am 12.07.2020).
- Galtung, Johan (1981). Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches. In: *Social Science Information* 20 (6), 817-856.
- Geertz, Clifford (1983). *Local Knowledge. Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Gleim, Franca & Pajonk, Yvonne (2017). *Akademische Integration internationaler Studierender der Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik an der Technischen Universität Chemnitz*. Bachelorarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz, TU Chemnitz.
- González-Huerta, Javier & Poulding, Simon (2017). Analysing the Impact of Differences in Academic Cultures on the Learning Experiences of Overseas Students. *Lärarlärdom Conference on Higher Education Pedagogy*, Karlshamn, Schweden. Online unter: http://www.gonzalez-huerta.net/?page_id=599 (abgerufen am 21.03.2020).
- Greusing, Inka (2018). „Wir haben ja jetzt auch ein paar Damen bei uns“ – Symbolische Grenzziehungen und Heteronormativität in den Ingenieurwissenschaften. Opladen u.a.: Budrich UniPress.
- Grunau, Janika (2017). *Habitus und Studium. Rekonstruktion und Typisierung studentischer Bildungsorientierungen*. Wiesbaden: Springer.
- Hall, Edward (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday.
- Hall, Edward (1983). *The Dance of Life: The Other Dimension of Time*. New York: Doubleday.
- Heublein, Ulrich & Schmelzer, Robert (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen: Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Online unter: <https://idw-online.de/en/attachmentdata66127.pdf> (abgerufen am 21.05.2020).
- Ho, David Yau-fai (1976). On the concept of face. In: *American Journal of Sociology* 81 (4), 867-884.
- Holdstock, T. Len (2000). *Re-Examining Psychology. Critical Perspectives and African Insights*. London: Routledge.
- Holliday, Adrian (1999). Small cultures. In: *Applied Linguistics* 20 (2), 237-264.
- Holzkamp, Klaus (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Hu, Hsien Chin (1944). The Chinese concepts of 'face'. In: *American Anthropologist* 46 (1), 45-64.
- Huang, Lei (2017). *Communication between Chinese Students and German University Teachers in Academic Settings*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades.

- Gießen: Justus-Liebig-Universität Gießen. Online unter: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2018/13488/> (abgerufen am 14.06.2020).
- Huber, Ludwig (2013). Lehre und Lernen in den Disziplinen. Anerkennung und Transzendierung von Fachkulturen. In: *HDS Journal* 1, Tagungsedition: *Lernkulturen – Lehrkulturen*, 5-21.
- Iyengar, Sheena S. & Lepper, Mark R. (1999). Re-thinking the value of choice: a cultural perspective on intrinsic motivation. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 76 (3), 349-366.
- Jayadeva, Sazana (2016). Bildungshunger: Indische Studierende in Deutschland. In: *GIGA Focus Asien* (5), online unter: <https://www.giga-hamburg.de/de/publikation/bildungshunger-indische-studierende-in-deutschland> (abgerufen am 12.07.2020).
- Jayaram, N. (2004). Higher education in India: massification and change. In: *Asian Universities. Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, hg. v. Philip Altbach & Toru Umakoshi. Baltimore & London: John Hopkins University Press, 85-112.
- Johnson, Gerry (1988). Rethinking incrementalism. In: *Strategic Management Journal* (9), 75-91.
- Kiehn, Astrid (2019). Studieren am IIT. Die Indian Institutes of Technology. In: *Forschung und Lehre* 4, 324-325.
- Konur, Özlem (2018). „Then I came to Germany and everything was different...“. *Studienbezogene Wertvorstellungen von indischen und chinesischen Masterstudierenden an der Fakultät ET/IT der Technischen Universität Chemnitz*. Masterarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz, TU Chemnitz.
- Kwiatkowski-Celofiga, Tina (2014). *Verfolgte Schüler. Ursachen und Folgen von Diskriminierung im Schulwesen der DDR*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lebra, Takie Sugiyama (1992). Self in Japanese culture. In: *Japanese sense of self*, hg. v. Nancy R. Rosenberger. Cambridge etc.: Cambridge University Press, 105-120.
- Li, Jin (2003). U.S. and Chinese cultural beliefs about learning. In: *Journal of Educational Psychology* 95 (2), 258-267.
- Li, Jin (2005). Mind or virtue: Western and Chinese beliefs about learning. In: *Current Directions in Psychological Science* 14 (4), 190-194.
- Li, Riuxue (2017). *Schweigende chinesische Studierende. Analyse zur Integration der chinesischen Studierenden aus den MINT-Fächern in das deutsch-universitäre Lehr-Lern-Setting an der TU Chemnitz*. Masterarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz, TU Chemnitz.
- Li, Xiuping (2004). *An Analysis of Chinese EFL Learners' Beliefs about the Role of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies*. Doktorarbeit, University of Sunderland.

- Liu, Yilu (2017). *Wissenstechniken und Wissensmanagement chinesischer Studierender an der TU Chemnitz: Lerntechniken und Umgang mit wissenschaftlichen Quellen*. Masterarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz, TU Chemnitz.
- Littrell, Romie F. (2006). Learning styles of students in and from Confucian cultures. In: *Intercultural Communication Competencies in Higher Education and Management*, hg. v. Siow Heng Ong. Singapore: Marshall Cavendish Academic. Online unter: http://romielittrellpubs.homestead.com/files/littrell_eu_asean_crossculturallearningstyles.pdf (38 S.; abgerufen am 17.10.2017).
- Markus, Hazel Rose & Kitayama, Shinobu (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. In: *Psychological Review* 98 (2), 224–253.
- Min, Weifang (2004). Chinese higher education: the legacy of the past and the context of the future. In: *Asian Universities. Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, hg. v. Philip Altbach & Toru Umakoshi. Baltimore & London: John Hopkins University Press, 53–83.
- Mitterer, Katrin, Mimler, Rosemarie & Thomas, Alexander (2006). *Beruflich in Indien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Möller, Christina (2015). *Herkunft zählt (fast) immer. Soziale Ungleichheiten unter Universitätsprofessorinnen und -professoren*. Weinheim: Beltz.
- Nakamura, Hajime (1968). *Ways of Thinking of Eastern Peoples: India, China, Tibet, Japan*. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Ogiermann, Eva (2009). Politeness and in-directness across cultures: a comparison of English, German, Polish and Russian requests. In: *Journal of Politeness Research. Language, Behaviour, Culture* 5 (2), 189–216.
- Pallela, Kamalakar & Talari, Sneha (2016). Plagiarism: a serious ethical issue for Indian Students. In: *IEEE International Symposium on Technology and Society (ISTAS)*, 44–49. Online unter: <https://ieeexplore.ieee.org/document/7764048> (abgerufen am 12.08.2020).
- Pandita, Ramesh & Singh, Shivendra (2019). Regularions to prevent plagiarism in higher education in India: a critical appraisal. In: *DESIDOC Journal of Library & Information Technology* 39 (2), 67–73.
- Pichler, Edith & Prontera, Grazia (2012). Kulturelles Kapital auf dem Weg zur Professur. Unterschiedliche Ausgangslagen von Wissenschaftler/innen mit Migrationshintergrund. In: *Die Hochschule : Journal für Wissenschaft und Bildung* 21 (2012) 1, S. 91–101.
- Pilz, Matthias (2019). Bildungsabbruch. Schulsystem und Berufsbildung in Indien. In: *Forschung und Lehre* 4, 322–323.
- von Queis, Dietrich (2009). *Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rathje, Stefanie (2014). Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften. In: *Kultur und Kollektiv*, hg. v. Stephan Wolting. Berlin:

- Wissenschaftlicher Verlag, 39-59. Online unter: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:02O-JyaHX8kJ:stefanie-rathje.de/wp-content/25A4t_Rathje_We_uploads/2014/08/Multikollektivit%25C3%b.pdf+&cd=7&hl=de&ct=clnk&gl=de&client=firefox-b-d (abgerufen am 26.02.2020).
- Ravi, Shamika; Gupta, Neelanjana & Nagaraj, Puneeth (2019). *Reviving Higher Education in India*. Delhi: Brookings India Research Paper No. 112019-01.
- Reagan, Timothy (2000). *Non-Western Educational Traditions. Alternative Approaches to Educational Thought and Practice*. Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reid, J. (1987). The learning style preferences of ESL students. In: *TESOL Quarterly* 21 (1), 87-111.
- Scharlau, Ingrid & Huber, Ludwig (2019). *Welche Rolle spielen Fachkulturen heute? Bericht von einer Erkundungsstudie*. In: Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre 5, 315-354. Online unter: www.hochschullehre.org (abgerufen am 02.03.2020).
- Schultz, Ulrike; Böning, Anja; Peppmeier, Ilka & Schröder, Silke (2018). *De jure und de facto. Professorinnen in der Rechtswissenschaft*. Baden-Baden: Nomos.
- Sherry, John & Salvador, Tony (2002). Running and Grimacing: The Struggle for Balance in Mobile Work. In: *Wireless World. Computer Supported Cooperative Work*, hg. v. Brown B., Green N., Harper R. London: Springer, 108-120.
- Shweder, Richard & Bourne, Edmund (1984). Does the concept of the person vary cross-culturally? In: *Culture Theory. Essays on Mind, Self and Emotion*, hg. v. Richard Shweder & Robert LeVine. New York: Cambridge University Press, 158-199.
- Sowden, Colin (2005). Plagiarism and the culture of multilingual students in higher education abroad. In: *ELT Journal* 59 (3), 226-233.
- Stairs, Arlene (1992). Self-image, world-image: speculations on identity from experiences with Inuit. In: *Ethos* 20 (1), 116-126.
- Stegmann, Stefanie (2005). „...got the look!“ – *Wissenschaft und ihr Outfit. Eine kulturwissenschaftliche Studie über Effekte von Habitus, Fachkultur und Geschlecht*. Münster: Lit Verlag.
- Thompson, LaNette W., Bagby, Janet H., Sulak, Tracy N., Sheets, Janet & Trepinski, Tonya M. (2017). The cultural elements of academic honesty. In: *Journal of International Students* 7 (1), 136-153.
- Weidemann, Doris & Tan, Jinfu (2010). *Fit für Studium und Praktikum in China. Ein interkulturelles Trainingsprogramm*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wietschorke, Jens (2019). „Impostors in the Ivory Tower“. Zur wissenschaftlichen Performanz von Bildungsaufsteiger/innen. In: *Der Auftritt. Performanz in der Wissenschaft*, hg. v. Thomas Etzemüller. Bielefeld: transcript Verlag, 75-92.

- Windolf, Paul (1992). Fachkultur und Studienfachwahl. Ergebnisse einer Befragung von Studienanfängern. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 44 (1), 76-98.
- Xuan, Jiayun (2017). *Lebensentwürfe von jungen Bildungsmigranten. Die Verbleib- oder Rückkehrentscheidungen von den chinesischen Studenten an der TU Chemnitz*. Masterarbeit im Fach Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelle Kompetenz, TU Chemnitz.
- Yadav, Urmila & Saini, Mohit (2016). Ethical moral values & Indian education system. In: *XVII Annual International Seminar Proceedings*, 712-724.
- Yin, Lu (2009). Cultural differences of politeness in English and Chinese. In: *Asian Social Science* 5 (6), 154-156.
- Zhao, Xiaojun (2004). Land Reform in Yang Village: Symbolic Capital and the Determination of Class Status. In: *Modern China* 30 (1), 3-45.
- Zhou, Jun (2009). *Zwischen ‚Elite von morgen‘ und Liu-xue-laji (‚Müllstudenten‘)*. Chinesische Studenten in Deutschland. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Online unter: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=903622#vollanzeige>